

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Celso Lima Junior**

**O princípio do pluralismo de ideias e concepções  
pedagógicas na interpretação e aplicação do direito  
educacional**

**SÃO PAULO  
2012**

**CELSO LIMA JUNIOR**

**O PRINCÍPIO DO PLURALISMO DE IDEIAS E  
CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA INTERPRETAÇÃO E  
APLICAÇÃO DO DIREITO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, sob a orientação do Prof.Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses.

**SÃO PAULO  
2012**

**CELSO LIMA JUNIOR**

**O PRINCÍPIO DO PLURALISMO DE IDEIAS E CONCEPÇÕES  
PEDAGÓGICAS NA INTERPRETAÇÃO E APLICAÇÃO DO  
DIREITO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade Cidade de São Paulo.

Área de concentração: Políticas Públicas de Educação

Data da defesa:

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses

Universidade Cidade de São Paulo

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Jair Militão da Silva

Universidade Cidade de São Paulo

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Josué Mastrodi Neto

Pontifícia Universidade Católica de Campinas -SP

\_\_\_\_\_

Aos meus pais Celso e Vera,  
Pelo CARINHO e por toda EDUCAÇÃO que me propiciaram  
e me propiciam.

À minha esposa Roberta,  
aos meus filhos Annaluisa e Tiago e  
ao meu enteado Pedro,  
Pelo apoio, incentivo, compreensão e pela importância na  
minha vida.

## SINCEROS AGRADECIMENTOS

Ao meu amigo Paulo César Machado de Macedo, por ser o grande mentor da minha atuação no mundo do Direito Educacional e do meu conhecimento da Pedagogia Waldorf.

Ao Professor Doutor João Gualberto de Carvalho Meneses, meu profícuo orientador, pelos sábios, pacientes e decisivos ensinamentos de Políticas Públicas e do Direito Educacional.

Ao Professor Doutor Jair Militão da Silva, pelo exemplo de humanista e por ser, sem dúvida, o grande responsável pelo meu aprendizado de metodologia da pesquisa científica.

Ao Professor Doutor Josué Mastrodi Neto, pelo incentivo na minha iniciação da pesquisa acadêmica. Guardo até hoje a mensagem de Fernando Pessoa (tudo vale a pena quando a alma não é pequena...) enviada quando da minha dúvida, se conseguiria ou não cursar o mestrado. Você tinha razão, ficaria muito mais triste se não tivesse tentado.

À Professora Doutora Edileine Vieira Machado, pelo encorajamento nos momentos de fraqueza e desânimo.

À Federação das Escolas Waldorf composta por pessoas que, realmente, priorizam a educação das crianças e que fraternalmente me acolheram na presente pesquisa.

À Sheila Simone Alves (minha defesa foi antes do casamento!) e à Claudia Nise Pereira (sempre cuidando do jardim para atrair borboletas!) da secretaria do Programa de Pós-graduação da Universidade Cidade de São Paulo, pelo irrestrito apoio.

E, ao meu amigo de caminhada, Paulo Henrique Amorim, pela amizade, parceria e, principalmente, por ter feito esta jornada muito divertida e prazerosa.

## **“Tudo o que hoje preciso realmente saber aprendi no JARDIM DE INFÂNCIA”**

*Tudo o que homem precisa realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. A sabedoria não se encontra no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo o dia. Estas são as coisas que lá aprendi:*

*Compatilhe tudo \* Jogue dentro das regras \* Não bata nos outros \* Coloque as coisas de volta onde pegou \* Arrume a bagunça \* Não pegue as coisas dos outros \* Peça desculpas quando machucar alguém \* Lave as mãos antes de comer \* Dê descarga \* Biscoitos quentinhos e leite frio fazem bem para você \* Respeito os outros \* Não minta \* Evite fofocas \* Leve uma vida equilibrada: aprenda um pouco e pense um pouco, e desenhe, pinte, cante, dance, brinque e trabalhe um pouco todos os dias \* Tire uma soneca às tardes \* Quando sair, cuidado com os carros, dê a mão e fique junto \* Repare nas maravilhas da vida \* Lembre-se da sementinha no copinho plástico: as raízes descem, a planta sobe e ninguém sabe realmente como ou porquê, mas todos somos assim.*

*O peixinho dourado, o hamster, os camundongos brancos e até mesmo a sementinha no copinho plástico, todos morrem. NÓS TAMBÉM.*

---

*Tudo o que você precisa saber está lá, em algum lugar.*

*A "Regra de Ouro" é o amor e a higiene básica.*

*Ecologia, política, igualdade, respeito e vida sadia.*

---

*Pegue qualquer um desses itens, coloque-o em termos mais adultos e sofisticados e aplique-os à sua vida familiar, ao seu trabalho, ao seu governo ou ao seu mundo e verá como ele é verdadeiro, claro e firme.*

*Pense como o mundo seria melhor se todos nós, no mundo todo, tivéssemos biscoitos com leite todos os dias, por volta das três da tarde pudéssemos nos deitar, com um cobertorzinho, para uma soneca.*

*Ou se todos os GOVERNOS tivessem, como regra básica, devolver todas as coisas ao lugar em que elas se encontram e ARRUMAR A BAGUNÇA AO SAIR.*

---

*“E é sempre verdade, não importando a idade: ao sair para o mundo, é sempre melhor dar as mãos e ficarmos juntos”.*

**Autoria Desconhecida**

*"A lei estabelecida para dirimir o primeiro conflito foi interpretada de duas maneiras, e gerou novo conflito."*

**Carlos Drummond de Andrade**

LIMA JUNIOR, Celso. O Princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na interpretação e aplicação do Direito de Educacional. São Paulo: Univid, 2012. (Dissertação de Mestrado).

## RESUMO

Essa pesquisa aborda o tema do princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previsto no inciso III do artigo 206 da Constituição Federal de 1.988 e no inciso III do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96). O interesse pelo tema emerge da minha experiência como consultor jurídico na Federação das Escolas Waldorf do Brasil, que me fez vivenciar o enfrentamento do maior desafio jurídico-educacional da minha vida, ou seja, como preservar intactos os fundamentos de uma determinada concepção pedagógica frente às mudanças na legislação que colidem com a referida pedagogia. Dessa realidade surge o problema da pesquisa: verificar se o princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas serve de sustentação jurídica a uma determinada proposta pedagógica, frente às alterações posteriores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que contrariam pressupostos da referida proposta pedagógica? O objeto de estudo se refere ao princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, previsto no inciso III do art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de outubro de 1988 e previsto no inciso III do artigo 3º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tem-se como hipótese: a aplicação do princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é fundamento para a preservação da Pedagogia Waldorf tal como instituída e em vigor no país desde 1955 mesmo diante das alterações sofridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelas Leis nº 11.114/05 e Lei nº 11.274/06 que ampliaram o ensino fundamental para 09(nove) anos e tornaram obrigatória a matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade? A metodologia diz respeito à pesquisa qualitativa, de natureza fenomenológica e como procedimentos metodológicos foram utilizados: a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso. Utilizou-se, no referencial teórico, autores renomados da área da educação e do direito. As considerações finais evidenciam que, ao pretender instituir data de ingresso no ensino fundamental que cria inegável ruptura na Pedagogia Waldorf, além do desrespeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, há flagrante afronta a todo o conjunto harmônico de diretrizes e bases da educação. Consequentemente, as Políticas Públicas de Educação somente serão válidas se, e quando, respeitarem os princípios constitucionais informadores, normativos e interpretativos que compõem o Direito Educacional e também as diretrizes e bases da educação nacional.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas de Educação; *O Princípio do Pluralismo de Ideias e Concepções Pedagógicas*; Interpretação e Aplicação do Direito Educacional; Pedagogia Waldorf.



LIMA JUNIOR, Celso. **The principle of pluralism of ideas and pedagogical assumptions in the interpretation and application of the Right to Education.** São Paulo: Unicid, 2012. (Dissertation).

## **ABSTRACT**

This research focuses on the principle of pluralism of ideas and pedagogical conceptions set forth in the subsection III of article 206 of Brazilian Federal Constitution of 1988 and also in the subsection III of article 3rd of Brazilian National Educational Act (Law n. 9384/1996). The interest on the theme comes from my experience as legal counselor of the Brazilian Waldorf Schools Federation, that made me face the greatest legal-educational challenge of my life, that is, how to keep intact the founding of a certain pedagogical conception when a change in the National Educational Act comes to cause changes in such founding. From this reality emerges the problem of this research: to verify if the constitutional principle of pluralism of ideas and pedagogical conceptions is able to preserve a pedagogical founding against a change in the Law that is fully contrary to the maintenance of these founding. That is, if the principle of pluralism of ideas and pedagogical conceptions is a constitutional principle able to preserve the founding of the Waldorf Pedagogy as it has been institutionalized in country since 1955 even against legal changes on the National Educational Act by acts n.11.114/2005 and 11.274/2006, that altered elementary school period from 8 to 9 years and turned obligatory to ingress in school at the age of 6 (instead of 7, as set forth before). The methodology refers to a qualitative research, of phenomenological nature. There were used as methodological procedures bibliographical and documental research as well as a case study. The theoretical reference is made upon known authors both in educational and legal areas. The final considerations seek to make evident that the legal imposition of ingress in the elementary school of children under 7 years old creates a breach both in the Waldorf Pedagogy and in the validity of the constitutional principle of pluralism of ideas and pedagogical conceptions, causing contradiction to the harmonic system of directives and bases of Education. In consequence Public Policies on Education will only be valid when observe the constitutional principles that inform, rule and interpret the Educational Law and also the guidelines and bases for national education.

**Keywords:** Public Policies on Education, The Constitutional Principle of Pluralism of Ideas and Pedagogical Conceptions, Interpretation and Execution of Educational Law, Waldorf Pedagogy.

## LISTA DE SIGLAS

ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
CEU	Centro de Extensão Universitária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
1	<b>CONSTRUCTOS ORGANIZADORES DA EDUCAÇÃO.....</b>	19
1.1	ORIGEM DA PALAVRA.....	19
1.2	DEFINIÇÃO.....	20
1.3	PLURALISMO.....	25
1.4	PLURALISMO DE IDEIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....	30
2	<b>CONSTRUCTOS ORGANIZADORES DO DIREITO EDUCACIONAL.....</b>	38
2.1	CONCEITO DE DIREITO EDUCACIONAL.....	38
2.2	CONCEITO DE FONTE DE DIREITO.....	40
2.2.1	<b>Fontes de Direito Educacional.....</b>	42
2.3	INTERPRETAÇÃO DO DIREITO E DO DIREITO EDUCACIONAL.....	44
2.3.1	<b>Conceito Jurídico de Interpretação.....</b>	45
2.3.2	<b>Métodos de Interpretação e Escolas de Interpretação.....</b>	46
2.3.3	<b>Interpretação do Direito Educacional.....</b>	49
3	<b>CONSTRUCTOS ORGANIZADORES DOS PRINCÍPIOS.....</b>	55
3.1	CONCEITO DE PRINCÍPIO.....	55
3.2	A IMPORTÂNCIA DE PRINCÍPIOS.....	58
3.3	PRINCÍPIO E VALORES.....	60
3.4	PRINCÍPIO E REGRAS.....	65
3.5	PRINCÍPIOS NAS DIVERSAS ÁREAS DO DIREITO.....	68
3.6	PRINCÍPIOS DO DIREITO EDUCACIONAL.....	72

4	<b>ESTUDO DE CASO: A PEDAGOGIA WALDORF E O PRINCÍPIO DO PLURALISMO DE IDEIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>77</b>
4.1	METODOLOGIA.....	77
4.2	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	79
4.3	ANÁLISE DE DADOS.....	85
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, previsto no inciso III do artigo 206 da Constituição Federal de 1.988 e no inciso III do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96).

A questão educacional sempre me fascinou, pela importância e pelos enormes desafios. A minha vida acadêmica, seja como discente em dois cursos de graduação e cursos de especialização, seja como docente em cursos de graduação e de curta duração foi e é marcada pelos questionamentos do modelo educacional vigente, decorrentes de diversas Políticas Públicas na área educacional.

Exemplos nunca faltaram, desde a educação básica, quando se aprende para o vestibular e não para a vida/cidadania, até a educação superior, em que os alunos são aprovados ou reprovados, não pelos seus méritos ou conhecimentos, mas, sim pela sua capacidade de enfrentar o ENADE<sup>1</sup> e propiciar uma boa avaliação do curso e da Faculdade/Universidade.

Da passividade discente/docente, caminhei para buscar as razões desse estado de coisas e duas felizes coincidências abriram meu horizonte educacional: O curso de Direito Educacional que frequentei no CEU<sup>2</sup>, que me possibilitou acrescentar à visão jurídica, a visão pedagógica, e minha atuação como consultor jurídico na Federação das Escolas Waldorf no Brasil, que me “propiciou” o enfrentamento do maior desafio jurídico-educacional da minha vida.

O Governo, no seu firme propósito de melhorar os índices educacionais (ainda que os alunos não melhorem), editou duas leis federais que alteraram a Lei

---

<sup>1</sup> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

<sup>2</sup> Centro de Extensão Universitária

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para instituir a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade e sua ampliação para nove anos de duração.

Até a promulgação da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, a idade para matrícula obrigatória no Ensino Fundamental era aos sete anos. Com o advento da referida lei, o dever dos pais ou responsáveis em efetuar a matrícula foi antecipado para os seis anos de idade.

Os aspectos referentes à idade escolar para matrícula no Ensino Fundamental, bem como a duração deste nível de ensino na educação escolar, estão dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

As modificações introduzidas na LDB<sup>3</sup> pela Lei nº 11.114/05 apenas alteraram a idade de matrícula, mas não tornaram obrigatória a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. No entanto, a Lei nº 11.274/06 manteve a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade e tornou obrigatória a duração de nove anos para este nível de ensino.

A referida Lei foi editada com um dispositivo que garantiu ao Poder Público o prazo de até o ano de 2010 para a implantação do Ensino Fundamental nos termos exigidos pela legislação.

Por outro lado, tem-se a “Pedagogia Waldorf”, com cerca de 2.000 (duas mil) escolas no mundo e presente no Brasil desde 1955, que tem como cerne de sua pedagogia, a educação por setênios e, assim, com o ingresso da criança no primeiro ano escolar sendo feito com 6 anos completos e a completar 7 anos durante o primeiro ano escolar, para aí iniciar a alfabetização.

Com o advento da Lei 11.274/06 que alterou a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as escolas ficaram obrigadas, até o

---

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ano de 2010, a alterarem seus currículos de tal forma que o Ensino Fundamental começasse não mais aos 7 anos de idade, como adota a Pedagogia Waldorf, mas, sim, aos 6 anos, antecipando a inclusão da criança no Ensino Fundamental.

Para muitas escolas, isso não foi um problema, mero ajuste de nomenclatura<sup>4</sup>. Porém, do ponto de vista da Pedagogia Waldorf, referida alteração desestabilizou um conhecimento e trabalho pedagógico consolidado no Brasil e no mundo. Por esta metodologia, as crianças de 4, 5 e 6 anos de idade participam de uma mesma classe de forma a propiciar um desenvolvimento saudável e social. Os alunos mais velhos cuidam dos mais novos e assim se forma um círculo, no qual as crianças desenvolvem potencialidades, capacidades sociais e amadurecimento.

Além deste problema, as escolas de Educação Infantil (“Jardins”) não têm autorização para usarem o Ensino Fundamental em seus sistemas. Seria necessária a inclusão do fundamental, e a passagem da fiscalização do Conselho Municipal de Educação para o Estadual. Além de serem necessárias mudanças em estatutos sociais e regimentos internos.

Mas, o principal, é que toda esta mudança legislativa praticamente acabará com os princípios do desenvolvimento da criança, sobre os quais toda a Pedagogia Waldorf está fundamentada e ainda podem decorrer consequências no desenvolvimento infantil como um todo.

A Escola Waldorf já realizava o Ensino Fundamental em 9 anos. Sempre com o ingresso da criança no primeiro ano escolar sendo feito com 6 anos incompletos e a completar 7 anos durante o primeiro ano escolar, e aí iniciar a alfabetização.

Isto porque, na visão da referida pedagogia, as crianças têm seu amadurecimento neurológico, físico e emocional a partir dos 7 anos, como comprovam médicos, psicólogos e educadores.

---

<sup>4</sup> O que antes se designava pré-primário passou a ser 1º ano do ensino fundamental.

Daí, então, toda a problemática: a lei exige que crianças de 6 anos de idade estejam matriculadas no Ensino Fundamental, ou seja, primeiro ano e a Pedagogia Waldorf busca assegurar o direito da criança pela infância e continuar a matriculá-las dentro destes princípios, ou seja, a completar os 7 anos de idade e, assim, manter incólumes as escolas de Educação Infantil.

Pois bem, ao vivenciar esta situação, me senti literalmente entre “a cruz e a espada”, entre a lei e a Pedagogia Waldorf. E, desde logo, pressenti que somente com base nos meus conhecimentos jurídicos seria inglória a luta pela preservação da Pedagogia Waldorf, visto que é sabido que as leis foram feitas para serem cumpridas.

Surgiu, então, a ideia de trazer esta problemática para o meio acadêmico e empreender sobre ela uma pesquisa científica, no sentido de esse estudo subsidiar a intervenção no âmbito administrativo e judiciário e vice-versa.

Importante destacar que duas aparentes difíceis escolhas foram rapidamente superadas. São elas: Para qual campo de conhecimento levar a pesquisa, jurídico ou educacional? Respondida a primeira pergunta, restaria uma segunda: E quem seria a pessoa mais qualificada para me orientar nesta pesquisa?

Não titubeei ao trazer a pesquisa para o âmbito de um mestrado em Ciências da Educação, simplesmente porque buscava ir à raiz, no entendimento pessoal de que o Direito deve servir à educação e não o contrário. Mais ainda, se a resposta para a pergunta do presente trabalho (como preservar a Pedagogia Waldorf diante da mudança legislativa?) buscava seu alicerce nos princípios do denominado Direito Educacional, os quais devem emergir exatamente no bojo das Ciências da Educação e não das Ciências Jurídicas, pois o Direito está para servir aos fins da Educação, dentro da interdisciplinaridade desta, e não o contrário.

E, na sequência, também não foi difícil decidir pela busca da orientação do Professor João Gualberto, de quem havia sido aluno no Curso de Direito



Educacional, pois além de ser um dos pesquisadores que melhor transita entre a Ciência da Educação e a Ciência Jurídica (em 1977, já trazia sua definição de Direito Educacional na Enciclopédia Saraiva de Direito), foi o responsável, quando da sua atuação junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, pela relatoria do parecer que reconheceu a primeira escola de Pedagogia Waldorf no Brasil, como experiência pedagógica definitiva e não mais experimental.

O problema dessa pesquisa é verificar se: ***“O princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas serve de sustentação jurídica a uma determinada proposta pedagógica, frente às alterações posteriores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que contrariam pressupostos da referida proposta pedagógica?”***.

O objeto de estudo dessa pesquisa é **o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas**, previsto no inciso III do art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de outubro de 1988 e previsto no inciso III do artigo 3º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Para tanto, definiu-se como objetivo acompanhar e estudar as postulações das Escolas Waldorf e da Federação das Escolas Waldorf no Brasil perante os órgãos regulatórios para obter indicações da interpretação dada por estes órgãos e, assim, verificar se o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas inserido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional serve de sustentação da Pedagogia Waldorf frente às modificações legislativas.

A pesquisa tem como hipótese a aplicação do princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previsto no inciso III do artigo 206 da Constituição Federal de 1.988 e no inciso III do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) como fundamento para a preservação da Pedagogia Waldorf tal como instituída e em vigor no país desde 1954, mesmo

diante das alterações sofridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelas Leis nº 11.114/05 e Lei nº 11.274/06 que ampliaram o Ensino Fundamental para 09(nove) anos e tornaram obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Optou-se pela pesquisa qualitativa, de natureza fenomenológica, por se levar em conta a relação sujeito-pesquisador e objeto. Realizou-se a pesquisa bibliográfica de autores renomados da área, os quais contribuíram no referencial teórico. Pesquisa documental e estudo de caso, como as consultas efetuadas pelas Escolas Waldorf e pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil perante os respectivos Conselhos de Educação, a fim de responder com clareza o problema da pesquisa.

Nesse sentido, a presente pesquisa está organizada, em quatro capítulos:

Nos três primeiros capítulos *“Constructos Organizadores da Educação, Constructos Organizadores do Direito Educacional e Constructos Organizadores dos Princípios”* serão pesquisados e estudados os pressupostos teóricos. Nestes capítulos serão descritos os constructos organizadores do campo de conhecimento abordados nessa pesquisa, como educação e direito que, em conjunto, formam o denominado Direito Educacional. Como a hipótese da pesquisa tem como fundamento um princípio jurídico de cunho pedagógico e sua interpretação no campo do Direito, haverá especial enfoque na apresentação do significado de um princípio jurídico e sua importância na interpretação jurídica. Uma explicação se faz necessária. Adota-se o termo “constructo” por melhor expressar o propósito de trazer os elementos, evidentemente de interesse para fins da presente pesquisa, organizadores do campo da educação e do direito, mais especificamente, o Direito Educacional. Neste sentido, constructos indicam o esforço contextual, dentro dos pressupostos teóricos da pesquisa, de formatar conceitos comuns do campo da educação e do Direito Educacional.

No capítulo 4 *“Estudo de Caso: A Pedagogia Waldorf e o Princípio do Pluralismo de Ideias e Concepções Pedagógicas”* serão apresentados o estudo

de caso, com a pesquisa de campo, ou seja, a caracterização do campo de pesquisa, das consultas efetuadas pelas Escolas e pela Federação das Escolas Waldorf nos respectivos Conselhos de Educação e descrição do desenvolvimento da pesquisa.

E, finalmente, as *Considerações Finais* a respeito da temática pesquisada.

# 1 CONSTRUCTOS ORGANIZADORES DA EDUCAÇÃO

Pensar a presente pesquisa, sem o entendimento do significado da palavra Educação, seria como pretender desvendar um romance sem seu principal personagem. Daí o seu destaque como “abre alas” da pesquisa.

## 1.1 ORIGEM DA PALAVRA

O Dicionário de Filosofia da Educação (GINGEL E WINCH, 2007, p.78) informa que: “O termo “educação” pode ser derivado de uma ou de outra palavra do latim (ou, talvez, das duas): educere, que significa “conduzir” ou “treinar”, e educare, que significa “treinar” ou “nutrir, alimentar”.

Importa notar que esta dupla derivação sempre influenciou a compreensão do termo educação tanto que dependendo da origem, ou se considera a educação:

Como o desenvolvimento das possibilidades interiores do homem, onde o educador apenas as exteriorizava (nativismo), ou consideravam-no como conhecimento humano adquirido pela experiência (empirismo) (MUNIZ, 2002, p.7).

## 1.2 DEFINIÇÃO

Educação é uma daquelas palavras que todo mundo sabe o que é, porém poucos sabem a sua definição. É comum confundir a definição de educação com escola, ensino, aprendizagem, instrução, modos, treinamento, formação, etc.

A bem da verdade é que a palavra educação engloba tudo isso, tanto que ao apresentar a definição da palavra em sala de aula, o professor João Gualberto de Carvalho Meneses sempre invoca os 3 (três) círculos concêntricos: o primeiro: a escola que transmite conhecimento de forma intencional, formal e sistemática; o segundo, que abrange a escola, o ensino que é tão e somente uma forma intencional de transmitir conhecimento e o terceiro, que engloba tanto a escola como o ensino, que é a educação, ou seja, um processo sócio cultural que acontece na vida toda.

O dicionário Sacconi (2010, p. 729) coloca, em palavras, a amplitude do citado terceiro círculo denominado educação:

S.f.(a) 1. Ato ou efeito de educar (-se): a educação de um indivíduo não se dá só na escola, mas deve começar em casa; cedo deve começar a educação para o estudo, para a boa leitura, para o trabalho, para a solidariedade. 2. Conjunto de princípios elevados e de regras metódicas para ilustrar a razão, aperfeiçoar os sentimentos e suavizar os usos e costumes; conjunto de norma pedagógicas que visam à formação ou desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do homem ou ao aperfeiçoamento da personalidade: há excelentes escolas no Brasil, nas quais as crianças podem ter ótima educação; o brasileiro precisa é de mais educação, para podermos sair do estágio quase primitivo de certos usos e costumes, princ. em certas regiões; a educação é o único meio de quebrar o terrível ciclo da miséria. 3. Tipo especializado de ensino ou de formação: educação física; educação musical. 4. Desenvolvimento metódico: é através da autodisciplina que se torna possível a educação da vontade. 5. Resultado produzido pela instrução, experiência, treinamento ou estudo; experiência instrutiva ou luminosa: o trabalho desses estudantes voluntários na Amazônia foi uma verdadeira educação para a vida. 6. Polidez; compostura; modo: vê se tens educação, menino!; Agir sem nenhuma educação.

É reveladora, neste sentido, a descrição de Brandão (2005, p. 08):

Há muitos anos nos Estados Unidos, Virgínia e Maryland assinaram um tratado de paz com os Índios das Seis Nações. Ora, como as promessas e os símbolos da educação sempre foram muito adequados a momentos solenes como aquele, logo depois os seus governantes mandaram cartas aos índios para que enviassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos. Os chefes responderam agradecendo e recusando. A carta acabou conhecida porque alguns anos mais tarde Benjamin Franklin adotou o costume de divulgá-la aqui e ali. Eis o trecho que nos interessa: “... Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas, e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltaram para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhe ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens.”<sup>5</sup>

Não é à toa que um dos mais falados provérbios da China, diga-se país que atualmente domina o cenário econômico mundial, seja: “Se tens planos para um ano, plante arroz. Se tens planos para dez anos, plante árvores. Se tens planos para cem anos, instrua o povo”.

Como a presente pesquisa diz respeito, também e principalmente, às ciências jurídicas, imprescindível trazer a lume o entendimento jurídico de educação.

---

<sup>5</sup> Aqui se extrai uma importante lição de que a educação tem a ver com incorporar os valores e aprimorar as práticas que fazem de um grupo uma comunidade.

Neste sentido, tem-se que a principal lei do país, a Constituição Federal, se não define educação, indica os seus fins, quais sejam o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho<sup>6</sup>.

Porém, a previsão constitucional de educação é empregada no sentido de “educação escolarizada” como fundamenta Bulos (2005, p.1364):

No art. 205, a palavra “educação” foi empregada no sentido de “educação escolarizada”, isto é, como processo formal, regular e escolar, vale reforçar. Três motivos justificam a opção do constituinte: 1º) oficializar a escola como a instituição principal do processo ensino-aprendizagem; 2º) o regime democrático requer maior preparo e capacitação profissional, insurgindo daí a importância dos serviços prestados pela escola; 3º) a educação informal é intangível, nem sempre alcançando os mesmos resultados do ensino regular.

Não obstante, o próprio Bulos (2005, p. 1364) aponta para a previsão da educação informal na Constituição Federal:

Para a Carta de 1988, a educação qualifica-se como o processo formal, regular ou escolar. Eis a regra. Todavia, há momentos em que se abre espaço à educação informal. Assim, há dois regimes jurídicos da educação na Constituição vigente: um formal, estatuído no Capítulo III, do Título VIII, e um informal, que fica de fora do regime escolar normatizado no referido capítulo. Como exemplo desse último, destacam-se a educação ambiental (art. 225, VI), a eliminação do

---

<sup>6</sup> Aliás, os fins da educação e como atingi-los é a grande questão que se coloca no tema das Políticas Públicas de Educação. Paul Singer, na abertura da conferência da XVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em outubro de 1995 elucidou bem este tema ao demonstrar duas visões que valorizam a educação como meio de melhorar a sociedade, porém com proposições distintas: a posição *civil democrática* que encara a educação como processo de formação cidadã, centrada no educando, e visa tornar a sociedade mais livre e igualitária e a posição que denominou *produtivista* que enfatiza a educação como preparação dos indivíduos para o ingresso na divisão social do trabalho e assim, com o aumento de produtividade, promover a elevação do produto social e a conseqüente eliminação da pobreza.

analfabetismo e a universalização da escola fundamental (art. 60 do ADCT). Decerto que o Texto Maior não poderia ficar limitado ao regime jurídico da educação formal, porque a escolarização é um tipo de educação, e não o único.

A legislação infraconstitucional, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), caminhou no mesmo sentido, visto que, em seu artigo 1º define o termo educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...].

Logo, no parágrafo primeiro do referido artigo, explicita: “Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.

Aqueles que empreenderam interpretar a referida lei educacional divergem quanto ao real alcance desta lei.

Para alguns autores, como Brandão (2010, p. 20):

[...] Outros processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem fora da escola podem, e devem ser considerados como Educação, porém essas situações não podem ser entendidas como Educação Escolar e, portanto não são tratadas nessa LDB.



Na mesma linha Messeder (2007, p. 43) que acrescenta em defesa deste entendimento que:

[...] Não poderia ela [LDB] regular o processo no convívio familiar ou no meio da sociedade. Embora não exista lei que regule este processo expressamente, podemos encontrar outras leis, a exemplo, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulando e distribuindo atribuições ligadas ao processo educativo no seio da família e da sociedade.

Muito embora, referido posicionamento se sustente em fortes alicerces, filia-se à interpretação mais aberta, ou seja, de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não regula apenas a Educação Escolar.

Isto, porque, além de se aproximar mais ao conceito de Educação e do parágrafo 1º do artigo 1º da LDB trazer a indicação do advérbio “predominantemente” que difere de exclusivamente, há o fundamento legal e pedagógico citados por Carneiro (2010, p. 37):

A possibilidade de uma educação escolar que não se dá exclusivamente em instituições educativas está conectada, sob o ponto de vista legal, ao Art.81 da LDB e, sob o ponto de vista educativo, à ideia de **pedagogia da alternância**, cuja relevância crescente exige um pouco mais de compreensão da sociedade e dos educadores.

O citado artigo 81 da LDB dispõe que “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei [LDB]”.

### 1.3 PLURALISMO

No que diz respeito à etimologia e denominação da palavra pluralismo Martins (2001, p.19-20):

Desde a Antiguidade, há controvérsia sobre o vocábulo *pluralista*, que foi criado por Lotze.

Pluralidade vem do latim *pluralitate*. Pluralismo vem do vocábulo plural, do latim *plus, pluris*, que é comparativo de *multus*, significando mais, maior (quantidade). Há o acréscimo do sufixo *ismo*. O sufixo *ismo* vem do grego, com o significado de doutrina, teoria, ato, prática ou resultado de ação, conduta ou característica de.

[...].

O termo mais correto a ser utilizado não é *pluralidade*, mas *pluralismo*. Pluralidade significa o maior número, o geral. Pluralismo tem sentido mais específico, da prática da ação por mais de um ser. Pluralismo político é a possibilidade da existência de vários partidos políticos na sociedade. Pluralismo jurídico é existência de várias fontes de edição de normas dentro de um ordenamento jurídico, não sendo apenas o Estado o único a editar normas jurídicas.

<sup>1</sup> LOTZE. *Metaphysik*, 1841.

Das várias acepções da palavra pluralismo merecem destaque, para fins da presente pesquisa, as seguintes colhidas do Grande Dicionário Sacconi (2010, p. 1614):

1. Sociologia. Concepção ou sistema que aceita a pluralidade de opiniões políticas, religiosas, econômicas, sindicais, etc.; diversidade de opiniões ou tendências: *O Brasil é um país que se caracteriza pelo pluralismo*[...].

2. Sociologia. Atitude de tolerância a diferentes modos de pensar ou agir [...].

6. Condição em que os grupos minoritários participam integralmente da sociedade dominante, ainda que mantenha suas diferenças culturais [...].

7. Estado ou qualidade de ser plural [...].

Já, no Dicionário de Filosofia da Educação, consta que “pluralismo é a doutrina política em que se permite que diferentes valores coexistam no âmbito da sociedade” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 180).

Catão (1993, p. 44) elucida, explicitamente, o que se deve entender por pluralismo:

Basta olha para o mundo em que vivemos para observar na pluralidade de raças, culturas, ideologias e religiões que nele convivem sincronicamente: o mundo contemporâneo é plural.

Se cada uma dessas raças, culturas, ideologias e religiões se afirmassem como a melhor ou como a única verdadeira, destinada a dominar todas as outras, o mundo viveria em conflito latente e não mereceria o qualificativo de pluralista.

O pluralismo supõe a pluralidade, mas requer também a diversidade existente, de raças, culturas, ideologias e religiões, não apenas seja tolerada, mas aceita e acolhida com um valor. O efetivo respeito e o acolhimento ao outro, ao diferente, é a condição fundamental do pluralismo.

Apesar da fragmentação ideológica e da diversidade, o mundo busca sempre uma unidade, que não seja, porém, redutora das individualidades, mas, pelo contrário, uma unidade plural, em que os diferentes se tolerem e concordem positivamente, na busca dos objetivos comuns.

Quando afirmamos que o mundo contemporâneo é pluralista, não estamos simplesmente constatando a sincronia de diversas raças, culturas, ideologias ou religiões, mas reconhecendo que, no mundo de hoje, há um fermento de unidade na diversidade, uma aspiração comum ao convívio na diferença, a exigência difusa de um espírito ecumênico, no sentido amplo, de tolerância, de entendimento e de colaboração entre todos os homens e mulheres, entre todas as raças, culturas, ideologias e religiões, apesar de sua diversidade, reconhecida e até cultivada.

No caso do Brasil, importa destacar que, de forma clara e precisa, logo no preâmbulo da Constituição Federal de 1988, consta o ideal de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Do mesmo modo, consta na Constituição Federal o pluralismo político (inciso V do art.1º), o pluripartidarismo (art.17), o pluralismo cultural (arts. 215 e

216), o pluralismo econômico (*caput* e inciso IV do art.170) e o pluralismo de ensino ( inciso III do art.206) que é o tema da presente pesquisa.

E, sobre o referido pluralismo constitucional, Mendes et al (2007, p. 146) elucidam:

Embora a Constituição brasileira, assim como tantas outras, utilize a expressão pluralismo agregando-lhe o adjetivo político, fato que à primeira vista poderia sugerir tratar-se de um princípio que se refere apenas as preferências políticas e/ou ideológicas, em verdade a sua abrangência é muito maior, significando pluralismo na polis, ou seja, um direito fundamental à diferença em todos os âmbitos e expressões da convivência humana – tanto nas escolhas de natureza política quanto nas de caráter religioso, econômico, social e cultural, entre outras -, um valor fundamental, portanto, cuja essência Arthur Kaufmann logrou traduzir em frase de rara felicidade: não só, mas também.

O entendimento de J.H. Rosny Boex-Borel, trazido por Martins (2001, p.20), é arrematador:

J.H.Rosny Boex-Borel entende que o termo *pluralismo* quer dizer a colocação pela qual a diversidade, a heterogeneidade e a descontinuidade prevalecem, sempre, na ordem científica, sobre a identidade, a homogeneidade e a continuidade.

O grande desafio é: como conceber esta sociedade pluralista que não só tolere, mas aceite e acolha a diversidade, com seus interesses antagônicos e contraditórios, como um valor?

A resposta está na isonomia, que busca a inclusão dos diferentes, conforme destaca com propriedade Silva (2009, p. 104):

O pluralismo está umbilicalmente ligado à isonomia (no sentido material). As pessoas, dentro da democracia pluralista, têm igual valor, merecendo tratamento de mesma dimensão de dignidade, mas de formas diversas, já que uma igualdade (formal), que tende à uniformidade, é reducionista e deve ser rechaçada de plano. A isonomia pluralista não busca propriamente, a redução das diferenças, mas a inclusão dos diferentes.

Mas também na ética da tolerância e a verdade no plural nas palavras de Andrade (2011, p. 1101) ao procurar o diálogo entre Karl Popper e Norberto Bobbio para uma educação intercultural:

A partir de Popper e de Bobbio, busquei apresentar alguns fundamentos epistemológicos e éticos para a prática pedagógica que vem sendo chamada de intercultural (Candau, 2002; Fleury, 2003; Moreira, 2002). De Popper, a certeza de que a verdade é sempre provisória e a aposta ética na tolerância. De Bobbio, a verdade no plural e a serenidade como a capacidade de mitigar os fardos da vida. Por um lado, a epistemologia popperiana para pensar uma educação que recuse qualquer possibilidade de verdades inquestionáveis, que reconheça na cientificidade a possibilidade do erro e que afaste de nossa maneira de pensar os dogmatismos intolerantes, as verdades prontas e as certezas supostamente objetivas, imparciais e neutras. Por outro lado, a filosofia política bobbiana - marcadamente emancipatória - para desenhar uma educação como prática social formadora de homens e mulheres respeitosos da diversidade, porque cientes da necessidade de estruturas mínimas para a garantia de uma igualdade que respeite, de fato, o pluralismo entre todos e todas, superando preconceitos, discriminações e posturas etnocêntricas.

Neste sentido, tem-se o desafio da educação. Tanto que de o texto de Stavenhagen (2006, p. 249) que consta no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, consta a seguinte advertência:

Uma educação verdadeiramente multicultural deverá ser capaz de dar resposta, simultaneamente, aos imperativos da integração planetária e nacional, e às necessidades específicas das comunidades locais, rurais

ou urbanas que têm a sua cultura própria. Levará cada um a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate dos vizinhos mais próximos, dos colegas presentes, ou de habitantes de um país longínquo. Para que seja possível uma educação realmente pluralista será necessário repensar os conteúdos e programas dos estabelecimentos de ensino de tipo clássico, imaginar novos métodos pedagógicos e novos processos educativos, e estimular o aparecimento de novas gerações de professores-alunos. Uma educação realmente pluralista baseia-se numa filosofia humanista, isto é, numa ética que encara numa perspectiva positiva as consequências sociais do pluralismo humanista e cultural necessários para inspirar tal mudança na educação; devem ser incrementados pelo próprio processo educativo que, por sua vez, ajudam a reforçar.

Como não poderia ser diferente, para tal mister, é indispensável o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

## 1.4 PLURALISMO DE IDEIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Nas palavras de Saviani<sup>7</sup>:

A expressão “concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”. A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada [...].

Desta forma, como corolário lógico do ideal da sociedade pluralista, a Constituição Federal elevou o pluralismo, de ideias e concepções pedagógicas, ao alcance de um princípio (constitucional) do ensino. Exatamente a percepção de Lopes (1999, p. 52):

---

<sup>7</sup> Disponível em:

([http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica.htm)).

Acesso em: 21 nov 2010.

A educação pressupõe necessariamente a diversidade de pensamentos e de concepções posto que baseada em interpretações da realidade e dos acontecimentos e fenômenos do mundo físico, político e cultural. Indispensável, pois que se firme sobre o princípio do pluralismo e de concepções filosóficas. Não se olvide que no preâmbulo da Constituição já consta a finalidade de construção de uma sociedade fraterna, *pluralista* e sem preconceitos na República brasileira, sendo a educação um veículo para alcançar tal fim.

Ministrar o ensino com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é a abertura didática que terá a escola de discutir amplamente e, depois, de optar pelo melhor método de ensino, colocando-o em confronto com os demais. Desse modo, ao invés de impor uma ideia, tese ou concepção, recomenda o legislador constituinte o debate preliminar até que selecione a melhor informação e ao mesmo tempo o método ideal de ensino para cada escola.

Daí com inegável acerto o entendimento de Oyama (2009, p. 152):

O preceito constitucional do artigo 206, inciso III, significa que não cabe ao Estado impor modelos, ideias únicas e autoritárias a ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, nem editar concepções pedagógicas, mas construídas no cotidiano das atividades educativas, respeitando as realidades regionais, as diferenças ideológicas, a autonomia das unidades escolares e o contexto social da localidade, desde que os princípios constitucionais sejam respeitados. Nesse sentido [...].

Não é à toa que Stefano (áudio livro, 2011) vaticina que o ensino com fundamento no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas:

Possibilita o meio mais adequado de educar o ser humano (afinal cada pessoa possui características e necessidades diversas), trata-se de um incentivo à tolerância na diversidade o que fortalece a noção de democracia.

Além de diversidade, outro adjetivo que comumente se emprega ao conceito de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é heterogeneidade. Que, para Messeder (2007, p. 46):



Essa é a palavra-chave que norteia e enriquece este princípio. Aspectos ideológicos de natureza cultural, filosóficos, profissionais, pedagógicos, de forma criteriosa e nunca leviana, devem ser levados em conta na organização da instituição escolar. Perceba que este princípio, assim como todos os outros, não é aplicável apenas à célula(sala de aula), e sim a todo organismo (escola).

O mesmo autor (p. 20) é o único que apresenta apropriada distinção entre ideias e das concepções pedagógicas, que se apresentam de forma conjunta no termo pluralismo de ideias e concepções pedagógicas:

Todos nós podemos ter ideias. Qualquer pessoa pode ter uma ideia. Quando falamos em pluralismo de ideias, convidamos toda a comunidade local e escolar, organizada necessariamente em conselhos, conforme disposição expressa no art. 14 da LDB, a participar da gestão da instituição escola, cada qual com sua contribuição individual na forma de ideias. Quando nos referimos a uma pluralidade de concepções pedagógicas remetemos nosso discurso e o limitamos aos profissionais da educação. Isto é, os docentes, pedagogos, psicólogos e administradores do campo educacional, que com suas experiências e profissionalismo – baseados em ciência, e não em meros “achismos” – estão a contribuir com a gestão escolar no dia a-dia (sic), da concepção do projeto político da escola à execução dele no cotidiano. Lembramos que somente um profissional da área do Direito pode ter uma concepção jurídica. Assim como só um médico pode emitir laudo, diagnóstico, prognóstico ou um parecer médico, apenas um profissional especializado em Educação pode ter uma concepção de natureza pedagógica *stricto sensu*. O que vem dos outros que não pertencem à área educacional são ideias.

É fundamental sublinhar a importância de constar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas como princípio do ensino para o próprio fortalecimento do Estado Democrático, neste sentido também o diagnóstico de Brandão (2010, p. 23):

O inciso II, do art.3º da LDB, aborda a questão da “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.*” Este inciso também repete, integral e literalmente, o inciso II do

art. 206 da Constituição Federal. Consideramos esse princípio como fundamental, na medida em que, se a educação não pudesse ser pautada pela “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*”, não seria verdadeiramente Educação.

O inciso III, do art.3º da LDB, expressa o princípio do “*pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*.” Esse princípio integra, junto com o princípio da “*coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*”, o inciso III, do art. 206 da Constituição Federal. Assim como o inciso anterior, sem se como princípio fundamental a possibilidade de que os processos de ensino e de aprendizagem se originem do “*pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*”, não existe a possibilidade de se pensar em uma concepção plena de Educação Democrática.

Golschmidt (2003, p. 58) complementa aliando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas com as finalidades da educação: desenvolvimento da pessoa do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Por seu turno, o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas visa justamente garantir que a educação realmente seja capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana e de prepará-la para o exercício da cidadania. A convivência numa sociedade efetivamente democrática pressupõe que os homens aceitem e respeitem as suas diferenças, ou seja, admitam que nem todos pensam da mesma forma e que nem todos veem do mesmo modo as coisas do mundo. É justamente a aceitação e o respeito a esse pluralismo de ideias, calcado no princípio da reciprocidade, que permite o convívio social e o exercício das liberdades individuais; o pluralismo de concepções pedagógicas é o corolário do pluralismo de ideias. De fato, nem todos os educadores possuem a mesma concepção pedagógica, e nem poderá ser diferente, pelo simples fato de que nem todos os educandos são iguais e nem todos desafiam o mesmo método ou estratégia de ensino.

Nessa linha Paulo Freire já advertia que não se pode ensinar um camponês, no âmbito de sua comunidade rural, do mesmo modo e com o mesmo método aplicável a uma pessoa que vive no meio urbano. De fato, o educador deve adequar os seus métodos pedagógicos, levando em consideração as peculiaridades do meio em que se insere o educando.

Também é oportuna a convicção de Silva (2009, p. 105), quando aos autores que tomam parte da construção deste pluralismo de ideias e concepções pedagógicas:

Sublinhe-se que o pluralismo se constrói com a participação dos dirigentes, dos docentes e, também, dos pais ou responsáveis, que têm o direito de ter ciência do processo pedagógico, bem com participar da definição das propostas educacionais, nos termos do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90). Estes, ainda, têm o direito de serem informados pelos estabelecimentos de ensino sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Para que não reste a mínima dúvida não só do significado de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, mas também do seu sentido enquanto princípio constitucional específico, eis as palavras Mota (1997, p. 172), que inclusive faz questão de fundamentar sua constatação na participação que teve no assessoramento à Assembleia Nacional Constituinte:

O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas garantia que, no entender dos constituintes, engloba o pluralismo de instituições, o qual também é garantido, na expressão do inciso II do art. 206, como *“liberdade de ensinar”*, e ainda em um artigo especial, o art. 209. Mesmo assim, os Constituintes ainda reforçaram este princípio acrescentando a *“coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”* que é mais uma comprovação do espírito democrático inspirador de nossa Carta Magna. Este pluralismo assegura também a liberdade de escolha em relação à educação que o educando deseja ou que a família quer dar a seus filhos, tanto sob o ponto de vista confessional, quanto político-ideológico e financeiro. O pluralismo permite também que se faça a escolha da escola com base na qualidade de ensino ou na metodologia adotada.

Aliás, na linha de perseguir a intenção do legislador ao inculpir o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na Constituição Federal, interessante é a observação de Silva trazida por Macedo (2007, p.48):

Curioso ressaltar, segundo este autor, que o texto então aprovado em segundo turno pela Assembleia Nacional Constituinte previa também o pluralismo do ensino em instituições públicas e privadas.

Ocorre que a redação final aprovada, segundo o autor, por proposta de um constituinte, demonstrando *inteira ignorância* sobre a teoria do pluralismo, reduziu o alcance mais amplo da redação até então aprovada no que se refere às instituições.

Por fim, necessário enfatizar que o conceito de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas está diretamente relacionado com a liberdade, tanto que na própria Constituição Federal o inciso que precede o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é o que institui o princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

Mais ainda. O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza como um dos princípios da educação nacional a liberdade. Neste sentido, a liberdade, enquanto princípio precede a forma de a educação se organizar.

Com acerto, Trindade (2009, p. 29), enfatiza:

A educação deve propiciar a liberdade da manifestação de diversas ideologias. Assim, mais uma vez, os princípios fundamentais da democracia aparecem inseridos no Direito Educacional, tendo a educação o papel de proporcionar a busca pelo desenvolvimento do educando, devendo ser realizada pelo confronto de ideias, concepções, sistemas de ensino, podendo ser privadas e públicas, com metodologias e ideologias diferentes, sempre proibindo a existência de um monopólio na área da educação, seja ele público ou privado.

Esta liberdade é refletida de forma contundente na legislação educacional que indica às instituições de ensino o caminho da autonomia, a começar pelo próprio projeto-pedagógico. Neste sentido, exemplar o texto de Azanha *apud* Orestes (2011, p.15-16):

Então esmiuçando no documento do regimento comum da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) as justificativas para a implementação geral dos ciclos, ele cita o trecho que alega o objetivo de enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção construtivista e prossegue:

Ora, à Administração Pública de Ensino, em qualquer nível, não cabe fazer opções em matéria de concepções pedagógicas, mas, sim, esclarecer, orientar e até mesmo impedir, caso a concepção pedagógica que se pretenda adotar possa, eventualmente, representar prejuízo à personalidade do educando ou afrontar valores sociais predominantes. (p.41).

Não necessariamente concordando com Azanha no tocante às prerrogativas da administração central, nem tendo uma posição formada sobre em quais casos ela deva interferir pedagogicamente nas escolas, ressalto aqui sua preocupação, com o respeito ao princípio do pluralismo pedagógico e da diversidade. Um pouco depois, ele continua:

Há questões que devem sempre permanecer em aberto para não abafar e eliminar divergências. A orientação pedagógica do ensino está entre essas questões. Nunca se deve estabelecê-la por decreto ou por norma geral ainda que, num determinado momento, haja consenso quanto ao interesse de sua adoção, uma vez que esses consensos, com frequência, são meramente circunstanciais. Cabe ainda observar que, no caso, a Administração Municipal não apenas ignorou aspectos relevantes do significado da autonomia escolar, como também infringiu o disposto no art. 206 da Constituição Federal, que, com sabedoria, estabeleceu "o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas", como um dos princípios obrigatórios do ensino, (p.41).

Em 1992, momento em que este texto era publicado originalmente, a questão ainda não havia sido contemplada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Assim, após a publicação desta lei, Azanha retomaria o tema da autonomia associada ao pluralismo em " Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola" (2000):

Com relação a esse tema, a Lei nº 9.394/96 representa um extraordinário progresso, já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal. O Artigo 12 (inciso I) estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico e os Artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que esse projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. Além dessas referências explícitas sobre a necessidade de que cada escola elabore e execute o seu próprio projeto pedagógico, a nova lei retomou no Art. 32 (inciso III), como princípio de toda educação nacional, a exigência de "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" que, embora já figure na Constituição Federal (Art. 205, inciso III), nem sempre é lembrado e obedecido. (p.18)

Embora não citado no texto acima, cabe destacar que Azanha (2000, p. 18) complementa quanto à relevância do princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas:

A relevância desse princípio está justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças. Porque o simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto escolar não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a cidadania. Na verdade, a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.

Indispensável, para encerrar o tema, destacar que a aplicação do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, calcada na liberdade como fundamento da educação, e em sintonia com a autonomia das instituições de ensino, não condiz com uma liberdade absoluta e irresponsável. Muito pelo contrário, como bem acentua o educador Silva (2004, p. 58-59):

Quando essas noções de autonomia, sujeito, normas, liberdade referem-se ao mundo humano, outro quesito deve ser acrescentado na reflexão: a inevitável situacionalidade de toda realidade humana, ou seja, todo ser e agir humanos estão fadados a ocorrer condicionados por circunstâncias precisas e concretas. Isso significa que não há uma liberdade absoluta, mas sempre relativa, consistindo esta liberdade mais na capacidade de escolha do que na de criação incondicional.

[..]

Desse modo, a unidade escolar será autônoma quando tiver poder de criar e/ou escolher livremente suas normas de conduta. Esse poder de criação e escolha exerce-se, evidentemente, também pela capacidade de recusa de normas heterônomas julgadas não convenientes. O ser autônomo tem como contrapartida o dever ser responsável.

## 2 CONSTRUCTOS ORGANIZADORES DO DIREITO EDUCACIONAL

### 2.1 CONCEITO DE DIREITO EDUCACIONAL

Mota (1997, p. 51) aborda três formas de focar o conceito de Direito Educacional:

- 1) O conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem;
- 2) A faculdade atribuída a todo ser humano e que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar; e
- 3) O ramo da ciência jurídica especializado na área educacional

Pela primeira forma se destaca que a Legislação de Ensino, que se limita ao estudo das normas, não se confunde com o Direito Educacional, figurando apenas como parte integrante deste, “pois não inclui nem a unidade doutrinária, nem a sistematização de princípios, nem tampouco a metodologia que estrutura um corpo jurídico próprio (MOTA, 1997, p. 51)”.

Pela segunda forma também se destaca a importante diferenciação entre o Direito Educacional ou Direito da Educação do Direito a Educação, ou seja, do direito subjetivo à educação. Certamente o direito a educação é um dos mais importantes, senão o mais importante, princípio que integra o Direito Educacional.

Assim, o conceito mais apropriado de Direito Educacional se insere na terceira forma, como ciência do direito especializado na área educacional.

Muitos autores, como Di Dio, Boaventura, Peres e mais recentemente Joaquim caminharam por incluir na conceituação do Direito Educacional os sujeitos da relação ensino-aprendizagem.

A título de exemplo, cite-se o conceito precursor de Di Dio (1982, p. 31):

Direito Educacional é o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino-aprendizagem.

Ao se pretender delimitar os sujeitos da relação ensino-aprendizagem, esquece-se que o Direito Educacional é muito mais amplo, com um espectro coletivo, social e com institutos internacionais, nacionais e regionais que visam em última instância, à realização da educação.

Não é à toa que Meneses (1979, p. 11) conceitua, com propriedade, o Direito Educacional ou Direito da Educação “como o ramo da ciência do direito que estuda os princípios e as normas que envolvem a vida dos indivíduos e dos grupos humanos nos aspectos formativos e informativos<sup>8</sup>”.

---

<sup>8</sup> Atualmente o único complemento na conceituação feita há mais de 20 anos reside no fato de que na visão pós-moderna constitucional os princípios são espécies do gênero normas. Assim, basta mencionar “normas”, pois aí estão incluídas as regras, os princípios e os valores.



## 2.2 CONCEITO DE FONTE DE DIREITO

Nader (1987, p. 189) ensina que a palavra fonte provém do latim, *fons*, *fontis* e significa nascente de água. No âmbito da ciência jurídica, esclarece que:

É empregada como metáfora, conforme observa Du Pasquier, pois “remontar à fonte de um rio é buscar o lugar de onde as suas águas saem da terra; do mesmo modo, inquirir sobre a fonte de uma regra jurídica é buscar o ponto pelo qual sai das profundidades da vida social para aparecer na superfície do Direito”.

Os autores de referência quanto ao conceito de fonte de Direito são Hans Kelsen e Alf Ross. Ambos os autores concordam quanto à dificuldade da significação de fonte de direito.

Ross (2003, p. 103) afirma:

Se quisermos, contudo, formular um conceito de “fontes do direito” – que não seja em si mesmo necessário para dar conta da ideologia a que estamos aludindo – teremos que defini-lo de uma maneira mais imprecisa. Por “fontes do direito”, por conseguinte, entender-se-á o conjunto de fatores ou elementos que exercem influência na formulação do juiz da regra na qual ele funda sua decisão; acresça-se que esta influência pode variar desde aquelas *fontes* que conferem ao juiz uma norma jurídica já elaborada que simplesmente tem que aceitar até aquelas outras que lhe oferecem nada mais do que ideias e inspiração para ele mesmo (o juiz) formular a regra que necessita.

Para Kelsen (1985, p. 251) “a equivocidade ou pluralidade de significações do termo ‘fonte de Direito’ o faz aparecer como juridicamente imprestável”, tanto

que o autor prefere as seguintes expressões: “Criação do Direito”, “Aplicação do Direito” e “Observância do Direito”.

A classificação das fontes do Direito também é objeto de muitos estudos. Assim é que se de um lado Ross (2003, p. 104) apresenta o esquema de fonte completamente objetivada (legislação), parcialmente objetivada (costume e precedente) e não objetivada (a razão), Nunes (1999, p. 72) divide as fontes em estatais (as leis e a jurisprudência) e em não estatais (o costume jurídico e a doutrina) e Brancato (2009, p. 21), na esteira da Lei de Introdução do Código Civil, classifica as fontes em “fontes diretas ou imediatas (leis e costumes), fontes indiretas ou mediatas (doutrina e jurisprudência) e fontes de explicitação ou de integração (analogia e os princípios gerais do direito)”.

De qualquer forma oportuna a colocação de Nader (1987, p. 171), que adotou a classificação tradicional de “fontes históricas (antecedentes históricos), fontes materiais (fatos sociais) e fontes formais (meios de expressão do Direito)”, no sentido da divergência de opiniões quanto à classificação das fontes:

O estudo das fontes divide a opinião dos juristas a tal ponto que encontramos colocações diametralmente opostas, como as de Miguel Reale e Paulo Dourado Gusmão. Para o autor da Teoria Tridimensional do Direito, a expressão ‘Fonte Material’ é imprópria, pois “ não é outra coisa senão o estudo filosófico ou sociológico dos motivos éticos ou dos fatos que condicionam o aparecimento e as transformações das regras de Direito” (Lições Preliminares de Direito, Ed.cit. p.140). De outro lado, Paulo Dourado de Gusmão assinala que “ no sentido do próprio de fontes, as únicas fontes do Direito são as materiais, pois fonte, como metáfora, significa de onde o Direito provém”(NADER, 1987, p.127).

### 2.2.1 Fontes de Direito Educacional

Com relação ao Direito Educacional e sua complexidade, muito feliz a colocação de Mota (1997, p. 52):

Por ter como pai o Direito e como mãe a Educação e por ser o caçula de ambos, teve a sorte de poder beber nas fontes mais puras e recentes da teoria, pesquisa e do método científico, dessas duas ciências e também da Filosofia, da História e da Sociologia.

Independentemente da classificação que se pretenda empregar as fontes, imperioso destacar que o Direito Educacional possui algumas peculiaridades.

Neste sentido, uma especificidade que talvez distinga o Direito Educacional dos demais ramos do Direito, é justamente o fato de que todas as leis, em maior ou menor intensidade, servirem de fonte ao Direito Educacional. Assim é que, por exemplo, se a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) tem aplicação discreta no Direito Civil, sua aplicação no Direito Educacional merece destaque ao dedicar uma seção (XII) aos professores. Da mesma forma, se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei. nº 8.069 de 13/07/1990) não se aplica ao Direito Tributário, contempla um capítulo especial em seu texto para disciplinar o direito das crianças e dos adolescentes à educação. E assim, sucessivamente com os demais ramos do direito. Daí a pertinência da afirmação de Ranieri (2000, p. 130) no sentido de que “a normatização da atividade educacional não se esgota na legislação de ensino”.

Daí a sua interdisciplinaridade, citada por Andrade (2010, p. 207):

Sem perder sua unidade, identidade e autonomia, o Direito Educacional inter-relaciona-se e comunica-se permanentemente com outros ramos do Direito e ciências/teorias, como a educação e a pedagogia. Donde deriva, ainda, seu caráter interdisciplinar.

Também merece destaque, no âmbito do Direito Educacional, que a despeito da existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da produção normativa dos Conselhos de Educação (nacional, estadual e municipal), a principal norma de uma instituição de ensino é o seu regimento interno.

Neste sentido, a lição de Joaquim (2009, p. 167):

A lei maior da instituição de ensino é o regimento, que atua internamente. No setor educacional, cada escola ou grupo de estabelecimento deve possuir o seu regimento escolar. Tradicionalmente o regimento é definido como a lei da casa ou lei escolar. Trata-se de um ato administrativo normativo, que regula a atividade interna da instituição educacional. Os estabelecimentos de ensino, tanto públicos, como privados, necessitam de um regimento escolar definindo as normas operacionais, que devem regular as relações entre alunos, professores e demais agentes do processo educativo, além de prever pontos importantes do sistema educacional interno.

### 2.3 INTERPRETAÇÃO DO DIREITO E DO DIREITO EDUCACIONAL

Como “toda relação humana, quer se trate do conhecer ou do agir, do acesso à arte ou das relações entre pessoas, do saber histórico e da meditação filosófica, tem sempre um caráter interpretativo” (PAREYSON, 2005, p. 51), imprescindível abordar a interpretação em geral e a interpretação do Direito em particular.

Definir interpretação é fácil tanto que os dicionários não divergem quanto ao conceito geral de expor ou explicar o sentido de algo.

O desafio reside nas variáveis inerentes ao processo de se expor ou explicar o sentido de algo. Mais ainda, que a exposição ou a explicação seja verdadeira. Neste sentido, por exemplo, sempre se procurou evidenciar no estudo da educação, como a rigor de toda ciência, a “leitura com os olhos do tempo”.

Pareyson (2005, p. 54) expõe algumas destas variáveis na seguinte conclusão:

Na interpretação, revelação da verdade e expressão do tempo não estão em relação de contiguidade ou continuidade ou gradação, mas de *síntese*, no sentido de que uma é a forma da outra. Se é verdadeiro que a revelação da verdade só pode ser pessoal e histórica, não é menos verdadeiro que ela e só ela contém a verdade tanto do tempo quanto da pessoa, de modo que a interpretação é *toda* revelativa e *toda* expressiva, *toda conjuntamente* pessoal e ontológica.

Outro ponto importante quanto à interpretação diz respeito à possibilidade de sua multiplicidade. Nada melhor que o dito popular “cada cabeça uma sentença” para revelar esta faceta da interpretação, que ao invés de ser um

problema, revela-se numa salutar característica, nas palavras de Pareyson (2005, p. 56):

O princípio fundamental da hermenêutica é, justamente, que o único conhecimento adequado da verdade é a interpretação, o que quer dizer que a verdade é acessível e atingível de muitos modos, e que nenhum desses modos, desde que digno do nome interpretação, é privilegiado em relação aos outros, no sentido de que pretenda possuir a verdade de maneira exclusiva ou mais completa ou, de algum modo, melhor.

### 2.3.1 Conceito Jurídico de Interpretação

No caso do Direito e, em particular, das normas jurídicas, dadas a ambiguidade e a imprecisão das palavras e expressões jurídicas, urge imprescindível a interpretação da vontade do legislador<sup>9</sup> e, mais do que isso, a interpretação desta vontade em sintonia como o sistema normativo existente.

Há alguma discussão em torno do uso dos vernáculos interpretação e hermenêutica do Direito. No âmbito da presente pesquisa, tem-se por suficiente reconhecer que alguns autores da área jurídica defendem a hermenêutica como a ciência que visa à sistematização dos métodos de interpretação, mas que para fins deste trabalho, como adotado por outros tantos autores da área jurídica, interpretação do Direito e hermenêutica do Direito encetam significados sinônimos.

O mais importante é reconhecer nas palavras de Ferrara *apud* Pontes (2006, p. 19) que:

---

<sup>9</sup> Ou o “espírito do povo”, como afirma Ferraz Junior (2003, p.266): “Essa oscilação entre um fato subjetivo – o pensamento do legislador – e outro objetivo – o ‘espírito do povo’ – torna-se assim um ponto nuclear para entender o desenvolvimento da ciência jurídica como teoria da interpretação”.

A atividade interpretativa é a operação mais difícil e delicada a que o jurista pode dedicar-se”..., pois exige “ fino tato, senso apurado, intuição feliz, muita experiência e domínio perfeito não só do material positivo, como também do espírito de uma certa legislação.

Isto porque, conforme Maximiliano *apud* Pontes (2006, p. 20):

Não basta ao intérprete tornar claro o que o texto normativo menciona, deverá revelar o sentido apropriado para realidade, para o caso concreto, de modo a ser aplicado aos fatos e conduzir a uma solução correta.

### **2.3.2 Métodos de Interpretação e Escolas de Interpretação**

Vários são os métodos de interpretação desenvolvidos no transcorrer do tempo. Conforme destaca Larenz (1997, p. 450), Savigny foi um dos precursores na exposição de um método sistemático de interpretação das leis, que ocorre por meio de quatro técnicas: interpretação gramatical, histórica, lógica e sistemática. A seguir, ainda que de forma singela, são explicitadas referidas técnicas.

O método gramatical, literal ou filológico, influenciado pela Escola Bíblica, busca o sentido literal do texto, tem o seu campo de atuação limitado por considerações de ordem sintática e morfológica do enunciado da norma.

Por sua vez, o método sistemático ou lógico-sistemático exige uma interpretação de cada norma particular em conjunto com o todo do ordenamento. E, conforme Mazotti (2010, p. 60):

No caso de lacuna, a metodologia lógico-sistemática visará a encontrar uma norma no ordenamento que preencha sob uma ótica pragmática. Já na antinomia, a metodologia avaliará as leis incompatíveis e excluirá uma delas.

O método histórico, por entender que o Direito só pode ser explicado a partir da história do povo que o construiu, propõe investigar os precedentes que redundaram na formação da lei.

Outro método bastante difundido e aceito é o método teleológico, com apego a finalidade da lei. Aliás, o direito pátrio expressamente traz em seu bojo um indicativo de utilização do referido método, visto que a Lei de Introdução do Código Civil prevê em seu art. 5º que *“na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum”*.

Os quatro métodos citados são os mais difundidos, existem outros, como o método científico da Escola da livre pesquisa que tem no jurista francês François Geny o seu maior expoente e o método sociológico que empresta a metodologia jurídica o uso das ferramentas de investigação sociológica.

No artigo “O resgate da Justiça na Hermenêutica”, Rodrigues (2011) aborda os critérios de interpretação apresentados pelo professor da Universidade de Munique e de Kiel, Karl Larenz, na obra Metodologia da Ciência do Direito. Pela inovação, apesar de o próprio Karl Larenz reconhecer que o ponto de partida foram os critérios adotados por Savigny, e principalmente pela pertinência no presente trabalho conforme se constatará adiante, seguem as palavras de Rodrigues (2011, p. 37):

a) Sentido Literal: qualquer interpretação que se pretenda deve-se iniciar pelo sentido literal. É, portanto, o ponto de partida para o desenvolvimento dos demais métodos de interpretação. Mas também é, ao mesmo tempo, limite da atividade interpretativa, pois aquilo que está para além do sentido literal possível e que já não é com ele compatível, mesmo na mais ampla das interpretações não pode valer como conteúdo



da lei. O que foge ao sentido literal possível de uma disposição se torna uma nova disposição, por vezes, não legislada.

b) Contexto significativo da lei: determina a compreensão de cada disposição do contexto em que é inserida. É uma forma de interpretação sistemática, exigindo a concordância da eleição de um sentido literal possível no subsistema em que foi inserido. Deve exprimir valores semelhantes no contexto em que é tratada. Justamente com o sentido literal, também é limite da interpretação, já que uma norma não pode ser interpretada despidendo do contexto normativo em que foi colocada.

c) Intenção reguladora, fins e ideias normativas do legislador histórico: sempre que o sentido literal possível e o contexto significativo da lei deixam margem a diferentes interpretações, deve-se preferir a interpretação que melhor se ajuste à intenção reguladora do legislado e ao escopo da norma em causa (interpretação histórico-teleológica). A intenção reguladora e os fins do legislador podem averiguar-se a partir da situação histórica, do motivo da regulação, das declarações de intenções do legislador, da exposição de motivos. Deve-se ter em vista que nos Estados modernos o legislador não é uma pessoa individual, mas, em regra, uma assembleia, um parlamento. Por isso, deve-se perquirir o todo, e não o que se passou na cabeça de cada legislador.

d) Teleológico-objetivo: considerando que a intenção reguladora, os fins do legislador sempre são, pelo menos deveriam ser, abstratos, não se referindo a casos concretos, não poderiam alcançar a completude da evolução social, devendo ir o intérprete além, surgindo assim esse critério, mesmo que o legislador não o tenha levado em conta, por isso, objetivo. É a interpretação da norma com fulcro em princípios ético-jurídicos princípios gerais, visando evitar assim uma contradição de valoração na aplicação da norma. Não se confunde com a contradição de normas, situando-se mais no valor das normas, que é expresso por intermédio dos princípios envolvidos.

e) Interpretação conforme a Constituição Federal: há que verificar, por fim, se a interpretação que se procedeu não viola a Constituição Federal, pois, se violar, não poderá prevalecer, sendo inválida. Esse critério preconiza que, se há uma interpretação que não contradiz a Constituição e os princípios por ela abrangidos, deve ser privilegiada em detrimento de qualquer outra. Por isso, é também limite da atividade interpretativa, já que não pode ser olvidada sob pena de nulidade.

Sobreleva realçar que o mencionado autor faz questão de destacar que entre os métodos não há hierarquia e sim “inter-relacionamento que deve ficar à mostra na operacionalização do Direito no mundo concreto”. Menciona ainda, adotando as palavras de Eros Grau, que Direito não é uma ciência e sim uma prudência, prudência segundo a noção da Grécia Antiga, qual seja, “uma virtude, que consistia na capacidade de deliberação”. Neste sentido, e tendo claro que “a hermenêutica não indica qual é a interpretação verdadeira, não menciona o resultado, apenas o meio para se obter um elenco de possibilidades”, que a

grande novidade da hermenêutica atual é trazer a “justiça” para os critérios de interpretação.

Importante reconhecer que, independentemente do método, a decisão de um caso concreto sempre passará pelo crivo subjetivo do intérprete, no caso o juiz, que natural e apropriadamente possui sua pré-compreensão. Daí a propriedade da afirmativa de Kelsen (1985, p. 371):

A interpretação jurídico-científica tem de evitar, com o máximo cuidado, a ficção de que uma norma jurídica apenas permite, sempre e em todos os casos, uma só interpretação: a interpretação ‘correta’. Isto é uma ficção de que se serve a jurisprudência tradicional para consolidar o ideal da segurança jurídica. Em vista da plurissignificação da maioria das normas jurídicas, este ideal somente é realizável aproximadamente.

Daí a irreparável sentença de Rodrigues (2011, p. 40):

Enfatizamos, mais uma vez que não pode o juiz querer aplicar seu sentimento pessoal de justiça em detrimento da justiça buscada pela norma jurídica. O trabalho do magistrado é sempre buscar a justiça contida na norma, pois entre a justiça do legislador e a justiça do magistrado deve prevalecer a do primeiro, sob pena de subverter o regime democrático, valor que também deve ser considerado.

### **2.3.3 Interpretação do Direito Educacional**

Quanto à interpretação do Direito Educacional cabe, desde logo, invocar a advertência feita por Ranieri (2000, p. 131): “Os estudos precedentes acerca do chamado “Direito Educacional” deixam em aberto o problema da interpretação das normas que direta, ou indiretamente, interferem na atividade educacional”.

Se não bastasse, o Direito Educacional tem como um dos seus alicerces a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei. n 9.394/96) que, nas palavras de Garcia (2008, p. 36), “uma plethora de leis, um cipoal de difícil dominação para qualquer jurista, por mais preparado que esteja”.

Exsurge então a imperiosa e imprescindível tarefa de compreensão do processo de interpretação do Direito Educacional que, segundo Andrade (2010, p. 187):

É o necessário salto no sentido de reconhecer que a exploração hermenêutica repousa em campo muito mais extenso do que aquele em que se deita a legislação de ensino, realidade que destaca o intérprete jurídico das demais espécies de intérpretes e aplicadores.

E para fundamentar a diferença entre legislação de ensino e Direito Educacional, Andrade (2010, p. 187) vale-se das sábias lições de Mota (1997, p. 228):

No primeiro sentido, temos uma plethora de normas que vão desde leis federais, estaduais, municipais até pareceres do Conselho Nacional de Educação, decretos do Poder Executivo, portarias ministeriais, estatutos e regimentos de escolas, que constituem a conhecida e tradicional disciplina Legislação do Ensino, a qual é parte integrante, mas restrita, do Direito Educacional, pois não inclui nem a unidade doutrinária, nem a sistematização de princípios, nem tampouco a metodologia que estrutura um corpo jurídico pleno.

Não há, portanto, como confundir Legislação do Ensino com Direito Educacional: enquanto aquela se limita ao estudo do conjunto de normas sobre educação, este tem um campo muito mais abrangente [...].

Afora o citado “cipoal” de leis, tem-se a fundamental questão pedagógica. Tanto que, mais recentemente, Joaquim (2009, p. 159) em trabalho específico sobre o Direito Educacional, adverte:

Vale lembrar que o Direito Educacional não pode ser visto pelos juristas ou operadores de direito com a mesma concepção ou enfoque dos demais ramos tradicionais do Direito. Cabe então ao gestor educacional e ao operador do direito interpretar e aplicar as normas e princípios educacionais quer sejam no âmbito administrativo ou judicial, de maneiras diferenciadas. A propósito, no caso do Direito Educacional, as penalidades têm finalidade, também pedagógica.

Assim, no caso específico do Direito Educacional, além da aplicação de tudo o que já mencionou no presente trabalho sobre a interpretação do direito, não se pode olvidar de alguns cuidados específicos.

Um destes cuidados diz respeito ao processo de aprendizagem, o que obriga a necessária atenção dos olhos do intérprete aos sujeitos a quem se dirige, primordialmente, a educação: professor e aluno, especialmente este último.

Tamanha a relevância deste ponto que um dos tidos como precursor do Direito Educacional, Di Dio *apud* Cássio (2010, p. 188), não hesitou em afirmar no início de sua obra sistemática:

(...). É possível que uma das conclusões a que possamos chegar, ao fim deste estudo, é a de que os problemas de Direito Educacional, por sua natureza, exigem uma abordagem mais casuística do que normativa, na medida em que as peculiaridades de cada caso demandam uma ponderação à luz, não tanto de leis genéricas, quanto de situações que demonstrem a consecução dos fins últimos da educação. Em outras palavras, diante do caso concreto, não é tão importante saber se as formalidades legais – mero instrumentos para se chegar a um fim – foram respeitadas. O que importa, primordialmente, é verificar se o indivíduo se educou.

E, um passo à frente, Garcia *apud* Andrade (2010, p. 176) oportuna e indelevelmente destacou a importância dos atores deste processo de educação:

Como processo, educação envolve ou requer determinados componentes básicos: o professor, palavra que tem a mesma raiz de professar, do latim *professus* – aquele que declarou, prometeu, no sentido de declarar ou confessar publicamente ou de modo inequívoco, a aceitação, a adição de ideias, regras, seguindo-as e respeitando-as regularmente para uma determinada formalidade. No caso, ensinar e formar. O aluno, objetivo principal, a pessoa para a qual convergem todas as ideias, regras, informações, atenções e cuidados – que uma pessoa requer, e que dever ser a preocupação básica do Estado e da Nação.

Florestan Fernandes referia, em 1989, a propósito da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB): ‘ A sala de aula fica na raiz da revolução social democrática. Damos muita importância ao topo: ministros, secretários de educação, conselhos etc. Devemos dar um giro de 360° e situarmos o foco vital onde ele deverá estar: na sala de aula, nas relações entre professores e alunos e no influxo que tal situação provocará sobre a transformação da sociedade pela escola (e vice-versa).

Neste ponto irrepreensível a conclusão de Cássio (2010, p. 177), no sentido de que “um trabalho exegético que deixa de levar em consideração esse verdadeiro núcleo estável merece, no mínimo, a desconfiança daqueles a quem é apresentado”.

E, quanto ao casuísmo decorrente das relações que se formam no processo educativo, por se tratar de uma disciplina jurídica, vale a advertência do mesmo autor (2010, p. 188), após reconhecer que “o casuísmo será primordial para que se coloque à prova e, quiçá, identifiquem-se novos princípios e institutos jus pedagógicos específicos, quanto ao Direito Educacional ficar inteiramente à mercê do casuísmo.

[...] Aceitar que o casuísmo será um importante ingrediente no processo de dimensionamento do Direito Educacional é crível, mas superestimar sua importância, além do devido e da natureza das coisas mesmas, poderá significar – e é o que no mais das vezes sucederá – interpretar a Lei Fundamental a partir das leis infraconstitucionais ou do caso concreto, vício que decorre do manejo açodado da tópica jurídica, o qual refutamos peremptoriamente por tudo quanto já alinhavamos neste trabalho. Quanto ao mais, assiste razão ao autor. No que se refere à educação e suas relações derivadas, há que se cultivar, na medida do possível, o privilégio ao conteúdo, quando preso mesmo em detrimento da forma (CÁSSIO, 2010, p. 189).

Outro ponto fundamental, ao pensar a interpretação do Direito Educacional, diz respeito ao fato de o direito à educação ser a estrela guia de todo o Direito Educacional. Conforme já mencionado é imperioso rememorar o entendimento de que o Direito Educacional não se confunde com o direito à educação, pois o direito à educação é, seguramente, o valor mais importante do Direito Educacional.

Tanto que consta a sua previsão no âmbito da Constituição Federal e, se não bastasse, também como direito social fundamental, o que, via de consequência, afeta substancialmente o interpretar do Direito Educacional, no sentido de que o intérprete jamais poderá esquecer-se da dimensão deste direito enquanto social e fundamental e de que, para interpretá-lo, deverá observar a teoria da interpretação constitucional.

Quanto à referida dimensão feliz as conclusões de Pierdoná (2004, p.128-129):

Os direitos sociais são direitos fundamentais de segunda geração exigindo prestações positivas do Estado para garantir sua efetivação. Dentre tais direitos, encontramos o direito à educação, a qual, segundo a nossa Constituição, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os objetivos da educação citados acima estão relacionados aos fundamentos do Estado brasileiro, preceituados nos incisos do art. 1º da Carta Magna: dignidade da pessoa humana, cidadania e valor social do trabalho, o que demonstra que a educação é um instrumento de eficácia dos mencionados fundamentos. E somente com sua efetividade é que poderemos construir o Estado democrático de direito desenhado na Constituição de 1988.

Daí que imprescindível a observância desta categoria de direito social fundamental na interpretação do Direito Educacional, conforme aponta Cássio (2010, p. 168):

Muito do que caracteriza uma Constituição, podemos identificar no especial regime dispensado aos direitos fundamentais que contempla. Mais do que definirem sua fisionomia, servem-lhe, outrossim, como verdadeiro instrumento de navegação, já que os valores e princípios neles encravados traçam o destino onde deve aportar o resultado da investigação interpretativa. Traçam a vocação de um Estado e de uma sociedade, de modo que interpretar e concretizar em sua contramão fere de morte a boa exegese constitucional.

Este viés constitucional, que corre na veia de todo o corpo do Direito Educacional, afeta a interpretação de como todas as diversas leis ordinárias (para citar o básico: Consolidação das Leis do Trabalho, Código Civil, Estatuto da Criança e do Adolescente, Código Penal, Código Tributário) se aplicam na atividade educacional. Neste sentido, inegável a assertiva de Ranieri (2000, p. 131) ao tratar da interpretação de referidas leis na atividade educacional.

[...] Nestes casos, não é possível proceder a qualquer interpretação de suas disposições, em situações nas quais haja implicações para a atividade educacional, sem levar em conta os vetores dos artigos 206 e 208 da Constituição Federal, ou a finalidade expressa no artigo 205, expressões de valor que o sistema constitucional confere à educação, como já salientado.

### 3 CONSTRUCTOS ORGANIZADORES DOS PRINCÍPIOS

#### 3.1 CONCEITO DE PRINCÍPIO

Neste ponto, se adentra no principal alicerce da investigação deste trabalho, visto que se o problema da pesquisa diz respeito, em última análise, à abrangência do princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na interpretação e aplicação do Direito Educacional, impossível qualquer reflexão sem entender o conceito de princípio, as formas de sua expressão no ordenamento jurídico e sua importância e relevância para o intérprete e aplicador do direito.

Por uma questão didática e de melhor elucidação, o conceito de princípio será tratado adiante quando da sua confrontação com o conceito de valores.

Interessa aqui estacar que, dentro do ordenamento, jurídico existem três expressões de princípios que merecem, preliminarmente, apresentação neste trabalho, quais sejam: princípios jurídicos, princípios gerais de direito e princípios constitucionais.

A distinção entre princípios jurídicos e princípios gerais de direito, de relevância muito mais doutrinária do que prática, importa apenas para destacar a possibilidade da existência de princípios não positivados pelo legislador (ou seja, não previstos em lei). A título exemplificativo cabe reproduzir passagem trazida por Grau (1998, p. 73-74), ao citar relato de Perelman, que qualifica como “exemplar”:



A Bélgica, durante a primeira guerra mundial, foi quase que inteiramente ocupada pelo exército alemão. O Rei se encontrava no Havre e, dada a impossibilidade de reunir a Câmara e o Senado, passou a legislar sozinho, através de decretos-lei. Violava, com isso, o que dispunha o art. 26 da Constituição Belga, segundo o qual o poder de legislar haveria de ser exercitado, conjuntamente, por ele – o Rei-, pela Câmara e pelo Senado. Em razão disso, com apoio no art.25 – “os poderes são exercidos no modo estabelecido pela Constituição” – e no art. 130 da Constituição – “ a Constituição não pode ser suspensa nem no seu todo, nem em parte”- a legalidade dos decretos-lei editados pelo Rei, durante a guerra, foi questionada, tendo sido apontados como ofensivos ao disposto no art.26 da Constituição. (...) Não obstante, a Corte não titubeou em afirmar que precisamente “na aplicação de princípios constitucionais, o Rei, que durante a guerra era o único órgão do poder legislativo que conservara sua liberdade de ação, adotou as disposições com força de lei que a defesa do território e os interesses vitais da nação imperiosamente demandavam.” A Corte de Cassação sufragou, assim, argumentação segundo a qual a letra da Constituição, no caso, resultava superada por uma série de princípios que o Procurador Geral Terlinder sustentava consubstanciarem “axiomas de direito público”: a) a soberania da Bélgica jamais esteve suspensa; b) uma nação não pode ficar sem governo; c) não é possível nenhum governo sem lei, ou seja, sem poder legislativo”.

No que diz respeito aos Princípios Constitucionais, tem-se a singela e correta elucidação trazida por Silva (2009, p. 14):

É mister frisar que, na fase pós-positivista, os princípios gerais de Direito, outrora integrantes dos Códigos, passaram a fazer parte das Constituições, ou seja, transformaram-se em princípios constitucionais, merecendo um tratamento juspublicista e atingindo o mais alto grau normativo

E ainda elucida:

Para JJ. Gomes Canotilho, os princípios constitucionais podem ser classificados em: a) princípios estruturantes; b) princípios constitucionais gerais; c) princípios constitucionais especiais. Entre os primeiros, aponta-se, a título exemplificativo, os princípios republicano, democrático e do Estado de Direito. Os princípios gerais densificam os princípios estruturantes, aplicando-se a todos os ramos do Direito. Assim, v.g, o princípio da igualdade que é aplicado nos Direitos Civil, Penal, Processual, Trabalhista, Tributário e, também, no Direito Educacional.

“Por sua vez, os princípios constitucionais especiais densificam os princípios estruturantes e gerais, aplicando-se a um ramo específico do Direito.” (SILVA, 2009, p. 14-15).

Assim, para fins da presente pesquisa, especificamente da hipótese a ser estudada, tem-se que o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, além de previsto na LDB, está previsto também na Constituição Federal, daí se tratar de um princípio constitucional específico.

E, cuja abrangência e importância para os cidadãos são demonstradas por Almeida (2008, p. 508):

Se os princípios constitucionais institucionalizados por meio do direito não se refletissem nas crenças morais e éticas dos cidadãos, o sistema jurídico seria absolutamente instável na medida em que não conseguiria obter o consenso social necessário para assegurar sua legitimidade. Para que isso aconteça, é preciso que todos os cidadãos incorporem os princípios constitucionais como valores morais componentes de sua doutrina ética particular, no que Habermas denominou de "patriotismo constitucional" e Rawls, de "consenso sobreposto".

### 3.2 A IMPORTÂNCIA DE PRINCÍPIOS

Nader cita que o tema sobre os princípios gerais do direito se reveste de tamanha importância, tanto que Del Vecchio, ao estrear na Cátedra de Filosofia do Direito da Universidade de Roma, em 13 de dezembro de 1920, escolheu-o para dissertação, apresentando aos seus ouvintes a monografia especialmente escrita, hoje publicada sob o título “Os Princípios Gerais do Direito”.

Aliás, a aplicação dos princípios, remonta a período posterior, conforme bem destaca Tartuce (2011, p. 21):

Historicamente, não se pode esquecer que os princípios já estavam previstos como forma de integração da norma no direito romano, de acordo com as regras criadas pelo imperador, as *leges*, entre 284 a 568 d.C. Nesse sentido, não se pode perder de vista dos princípios jurídicos consagrados pelo direito romano ou *mandamentos do direito romano: honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere* (viver honestamente, não lesar a ninguém, dar a cada um o que é seu, respectivamente). Tais regramentos continuam sendo invocados, tanto pela doutrina quanto pela jurisprudência, sendo artifícios de argumentação dos mais interessantes.

Exsurge, assim, a veemente necessidade de focar nos princípios que são interpretados, mais além do exame da linguagem, e sim em função dos valores que formam o *ethos*.

Os princípios (do latim *principiuna* = origem, começo) possuem três funções: informadora (inspiração que aparece aos legisladores, para elaboração de novas normas jurídicas), normativa (fonte supletiva do Direito, aparecendo em casos de lacunas ou omissões da lei) e interpretativa (serve de direcionamento para os intérpretes, orientando-os em sua função de aplicadores da lei).

Por isso, com razão diz Galantino, *apud* Rodrigues (2011, p. 27) que os princípios constituem, de fato, a parte mais duradoura do *corpus* normativo, enquanto as leis, sobretudo em época de rápida evolução social, tendem a se multiplicar, convertendo-se em fonte de incerteza.

Por isso, Nunes (1999, p. 19) lavrou, com pena de ouro, o seguinte acerto quanto à importância dos princípios ético-jurídicos:

Na linha do que estamos demonstrando, temos de afirmar que os princípios são, dentre as formulações deontológicas de todo o sistema ético-jurídico, os mais importantes a serem considerados, não só pelo aplicador do Direito, mas por todos aqueles que, de alguma forma, ao sistema jurídico se dirijam. Assim, estudantes, professores, cientistas, operadores do Direito – advogados, juízes, promotores públicos etc. -, todos têm de, em primeiro lugar, levar em consideração os princípios norteadores de todas as demais normas jurídicas existentes.

Nenhuma interpretação será bem feita se for desprezado um princípio. É que ele, como estrela máxima do universo ético-jurídico, vai sempre influir no conteúdo e alcance de todas as normas.

E essa influência tem uma eficácia efetiva, real, concreta. Não faz parte apenas do plano abstrato do sistema. É se for levada em conta na determinação do sentido de qualquer norma, com exigência de influência plena e direta. Vale dizer: o princípio, em qualquer caso concreto de aplicação das normas jurídicas, da mais simples a mais complexa, desce das altas esferas do sistema ético-jurídico em que se encontra para imediata e concretamente ser implementado no caso real que se está a analisar.

Não é preciso, pois, nada aguardar, nada postergar, nem imaginar que o princípio fique apenas edulcorando o universo ético, como a constelação iluminando o céu. Ele é real, palpável, substancial e por isso está presente em todas as normas do sistema jurídico, não podendo, por consequência, ser desprezado.

É evidente, assim, a importância dos princípios, tanto que o vigoroso dicionário de princípios jurídicos (p. XIII) traz em suas “palavras introdutórias” a definitiva assertiva de que “pode-se dizer que hoje, no Brasil, o direito é aplicado a partir dos seus princípios”.

### 3.3 PRINCÍPIO E VALORES

Preliminarmente, convém perquirir se existe diferença entre Valores e Princípios, mais especificamente no campo da ciência jurídica e, em que medida, tais diferenças interferem na atuação da interpretação e aplicação do Direito Educacional.

Convém de início destacar que os significados apontados nos dicionários para os termos valores e princípios são os mais amplos possíveis. Neste sentido, a título de ilustração destacam-se três definições de dicionários distintos.

#### **Grande Dicionário Sacconi (2010, p. 2034 e1666):**

##### **Valores**

**(16)** Conjunto de princípios, ideais e julgamentos morais: Exemplo: Seus valores não são como os meus valores.

##### **Princípios**

**(2)** Base ou origem primeira de uma coisa, causa primária, razão ou motivo maior.

**(6)** Verdade ou norma fundamental.

**(11)** Base moral ou ética pela qual se rege o comportamento.

#### **Dicionário Houaiss<sup>10</sup>**

##### **Valores**

**(12)** Derivação: por extensão de sentido. Conjunto de traços culturais, ideológicos ou institucionais, definidos de maneira sistemática ou em sua coerência interna. Ex.: valores da família, da tradição, da vida militar.

---

<sup>10</sup> Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>. Acesso 21 nov 2010.

**Princípios**

(9) livro que contém noções básicas e elementares de alguma matéria, ciência etc.; elementos Ex.: <p. de estatística> <p. de linguística geral>.

(10) instrução, educação; opiniões, convicções.

**Dicionário Michaelis<sup>11</sup>****Valores**

(3) *Filos* Caráter dos seres pelo qual são mais ou menos desejados ou estimados por uma pessoa ou grupo.

**Princípios**

(11) Lei, doutrina ou aceção fundamental em que outras são baseadas ou de que outras são derivadas: Os princípios de uma ciência.

Como se percebe, estabelecer os limites e contornos das definições de Valores e Princípios não é tarefa das mais fáceis. Basta, para tanto, uma singela leitura nas definições de Valores e Princípios para saltar aos olhos o fato de que muitos outros institutos se inserem, indiscriminadamente, nas respectivas definições, tais como: moral, ética, caráter, ideais, normas fundamentais, sentido natural e sentido cultural, e assim por diante.

Mas, apesar dos obstáculos quanto à conceituação e distinção, valores e princípios são imprescindíveis a qualquer campo do conhecimento. No campo da educação não é diferente. O professor Barros (2004, p. 05), ao escrever sobre os fundamentos da educação, já asseverava que a atividade finalística “exige valores –ou avaliações– que a orientem; os valores determinam os fins, a serem alcançados – ou pelo menos perseguidos – na tarefa educativa”.

---

<sup>11</sup> Disponível em:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra>.

Acesso 21 nov 2010.

No campo do direito e aí já com vistas à interpretação e aplicação do Direito Educacional, a definição e aplicabilidade de Valores e Princípios conduz à distinção entre Deontologia e Axiologia.

O doutor em filosofia do Direito, Galuppo (1999, p. 195), com fundamento na teoria de Alexy (1993, p. 139), afirma que “todos os conceitos deônticos referem-se ao conceito deôntico fundamental do ‘dever-ser’, ao passo que os conceitos axiológicos são caracterizados pelo fato de seu conceito fundamental não ser o do comando ou do dever-ser, mas o do bem”.

Mais adiante, Alexy *apud* Galuppo (1999, p. 196):

A diferença entre princípios e valores se reduz a um ponto. O que no modelo dos valores é *prima facie* o melhor é, no modelo dos princípios, *prima facie* devido; e o que no modelo dos valores é definitivamente melhor é, no modelo dos princípios, definitivamente devido. Assim os princípios e os valores se diferenciam em virtude de seu caráter deontológico e axiológico respectivamente. No direito, do que se trata é do que é devido. Isto fala em favor do modelo dos princípios.

E, mesmo apontando diferenças no que diz respeito à natureza e conteúdo dos princípios gerais de direito entre Alexy e Habermas, o referido artigo do autor (1999, p. 198) reproduz Habermas no mesmo sentido quanto à diferença entre princípios e valores:

Normas e princípios (Grundsätze) possuem uma força de justificação maior do que a de valores, porque podem pretender, com base em seu sentimento deontológico de validade, não apenas uma especial dignidade de preferência, mas uma obrigatoriedade geral: valores têm que ser, caso a caso, inseridos numa ordem transitiva de valoração.

Enfim, como aponta Habermas *apud* Galuppo (1999, p. 197) “à luz de normas, decide-se o que é mandado fazer; no horizonte dos valores, qual comportamento é recomendado”, e assim Galuppo (1999, p. 197-198) conclui que:

Enquanto uma norma (como o princípio), deve ser avaliada como “válida” ou inválida”, os valores são objetos de um escalonamento que considera sua preferibilidade, ou seja, de uma avaliação que considera o seu “peso” e a sua gradualidade. Portanto, não faz sentido afirmar que os valores sejam obrigatórios na mesma medida e em qualquer contexto. Ao contrário das normas, os valores só podem valer diante de determinadas circunstâncias, sendo portanto de obrigatoriedade relativa. Um valor que tem precedência em uma determinada cultura pode não ter tal precedência em outra cultura.

Neste sentido, fica extremamente esclarecedor o exemplo abordado pelo professor Meneses (1979) ao contrapor a Lei n. 4024/61, antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969, no sentido de que: “quando se implantava a doutrina da Segurança Nacional, o princípio da liberdade cedeu lugar ao princípio da Unidade Nacional. O que era **fim** passou a ser **princípio** inspirador (p. 674)”. E com muita propriedade destaca: “Uma educação que tem como regra a unidade nacional é substancialmente diferente da que tem como regra a liberdade (p. 674)”.

Atualmente, o artigo 2º da Lei 9394/96 (atual LDB) manteve a inspiração no princípio da liberdade e a atual Carta Magna deixou de destacar como inspiração da educação o princípio da unidade nacional e expressamente indica, no inciso II do art. 206, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e no inciso III do art. 206, do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, como princípios do ensino.

Portanto, embora haja certa tendência moderna em igualar princípios e valores, valores têm a ver com uma visão de mundo e não descrevem a realidade, não dão juízos de fato, mas juízos de valor e, neste sentido, enquanto



não houver regramento, os valores poderão ou não ser aceitos (pois cada um tem seu valor). Já, os princípios normativos que, por serem norma, devem ser cumpridos mesmo por quem não siga aqueles valores (pois é obrigado a seguir o direito).

### 3.4 PRINCÍPIO E REGRAS

Ao tratar da questão de princípios e regras, cabe de pronto trazer a lume a advertência feita por um dos estudiosos pátrios que mais se debruçaram sobre os princípios, o professor Ávila (2001, p. 05):

A definição de princípios jurídicos e sua distinção relativamente às regras depende do critério em função do qual a distinção é estabelecida. Ao contrário dos objetos materiais (coisas), cujo consenso em torno de sua denominação é mais fácil pela referência que fazem a objetos sensorialmente perceptíveis, as categorias jurídicas, entre as quais se inserem os princípios, são instrumentos analíticos abstratos (linguisticamente formulados). Por isso mesmo é mais difícil haver uma só definição de princípio, já que a sua distinção relativamente às regras depende muito intensamente do **critério distintivo** empregado (se quanto à formulação, ao conteúdo, à estrutura lógica, à posição no ordenamento jurídico, à função na interpretação e aplicação do Direito, etc.), do **fundamento teórico** utilizado (se positivista, jusnaturalista, normativista, realista, etc.) e da **finalidade** para a qual é feita (se descritiva, aplicativa, etc.). Daí a afirmação de GUASTINI, segundo a qual não se deveria sequer buscar uma definição unitária dos princípios jurídicos, mas apenas aceitar, primeiro, que alguns autores o utilizam com um significado e outros com outro e, segundo, que o termo princípio pode referir-se a vários fenômenos, e não somente a um só. Isso explica porque há tanta divergência quanto ao significado dos princípios. Chega-se mesmo a afirmar que haveria quase tantas definições de princípios quantos são os autores que sobre eles escrevem. Neste estudo não serão feitas, de modo algum, críticas sobre a adequação da definição formulada por este ou aquele autor. Muitos autores utilizam o termo “princípio” de forma diversa da aqui proposta, sem que a consistência de sua argumentação seja perdida em proveito da ambiguidade. É dizer: o problema não está em qualificar esta ou aquela norma ou este ou aquele fenômeno de “princípio”, mas em não perceber a diferença estrutural das normas ou dos fenômenos que se procura descrever. O que aqui se pretende é demonstrar que há fenômenos normativos diversos e que — eis a questão — é mais adequado, em nome da clareza e da consistência argumentativa, qualificá-los de modo também diverso. Não se critica a distinção entre denominações, mas entre fenômenos.

Feita a devida ressalva, tem-se que segundo a doutrina jurídica, a norma é gênero, do qual regras e princípios são espécies.

Sem dúvida, a mais importante diferença reside na amplitude, generalização e abstração dos princípios em relação às regras.

Neste sentido, oportuna a lição extraída de Mendes et al (2007, p. 27):

É que, diferentemente das regras de direito, os princípios jurídicos não se apresentam como *imperativos categóricos, mandatos definitivos* nem *ordenações de vigência* diretamente emanados do legislador, antes apenas enunciam motivos para que o seu aplicador se decida neste ou naquele sentido. Noutras palavras, enquanto em relação às regras e sob determinada concepção de justiça, de resto integrada na *consciência jurídica geral*, o legislador *desde logo* e com exclusividade define os respectivos *suposto* e *disposição*, isto é, cada hipótese de incidência e a respectiva consequência jurídica, já que no que se refere aos princípios jurídicos – daí o seu carácter *não conclusivo*, anota Hart – esse mesmo legislador se abstém de fazer isso, ou pelo menos de fazê-lo sozinho e por inteiro, preferindo compartilhar a tarefa com aqueles que irão aplicar esses *standards* normativos, porque sabe de antemão que é somente em face de situações concretas que eles logram atualizar-se e operar como verdadeiros *mandados de otimização*.

Invariavelmente, quando se trata de diferenciar princípios de regras, é citada pela doutrina, conforme o faz Mendes et al (2007, p. 31-32), a consolidação proposta pelo estudioso português Canotilho *apud* Mendes et al (2007, p. 31-32), que traça os seguintes critérios:

Grau de abstração: os princípios jurídicos são normas com um grau de abstração relativamente mais elevado do que o das regras de direito;  
 Grau de determinabilidade: na aplicação do caso concreto: os princípios, por serem vagos e indeterminados, carecem de mediações concretizadoras (do legislador? do Juiz?), enquanto as regras são suscetíveis de aplicação direta;  
 Carácter de fundamentalidade no sistema das fontes de direito: os princípios são normas de natureza ou com um papel fundamental no ordenamento jurídico devido à sua posição hierárquica no sistema de fontes (ex. princípios constitucionais) ou à sua importância estruturante dentro do sistema jurídico (ex. princípio do Estado de Direito).  
 “Proximidade” da ideia de direito: os princípios são *standards* juridicamente vinculantes, radicados nas exigências de justiça (Dworkin)

ou na ideia de direito (Lorenz): as regras podem ser normas vinculativas com um conteúdo meramente funcional;

Natureza normogenética: os princípios são fundamentos de regras, isto é, são normas que estão na base ou constituem a ratio de regras jurídicas, desempenhando, por isso, uma função normogenética fundamentante.

### 3.5 PRINCÍPIOS NAS DIVERSAS ÁREAS DO DIREITO

Sem qualquer vacilo, é perfeitamente viável afirmar que todas as áreas do direito possuem princípios próprios que traçam as diretrizes da aplicação da regra ao caso concreto.

Dentro dos direitos sociais<sup>12</sup>, destacados no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ao lado da educação, cite-se, exemplificadamente, o trabalho e a seguridade social.

No campo do direito do trabalho, a obra específica e de referência “Princípios de Direito do Trabalho” de autoria do renomado autor uruguaio Rodriguez (2002, p. 26-27) destaca a importância dos princípios para o direito do trabalho:

Consideramos importante o tema, não apenas pela função fundamental que os princípios sempre exercem com toda a disciplina, mas também porque, dada sua permanente evolução e aparecimento recente, o Direito do Trabalho necessita apoiar-se em princípios jurídicos que supram a sua estrutura conceitual, assentada em séculos de vigência e experiência possuídas por outros ramos jurídicos. Por outro lado, seu caráter fragmentário e sua tendência para o concreto conduzem à proliferação de normas em contínuo processo de modificação e aperfeiçoamento. Por isso se diz que o Direito do Trabalho é um direito em constante formação. Compreende-se então que o que *Cretella Junior* chama de principiologia adquira uma maior significação, porque constitui o alicerce fundamental da disciplina, que se mantém firme e sólida, malgrado a variação, fugacidade e profusão de normas.

---

<sup>12</sup> Como bem destaca Mastrodi Neto (2008, p.115): Os direitos sociais, compreendidos como a concretização dos meios para o pleno exercício das Liberdades Públicas pelos membros do grupo social, devem ser entendidos como fundamentais para a convivência em sociedade e para o desenvolvimento da dignidade das pessoas, de todas e cada uma delas.

Várias são as obras que se dedicam exclusivamente ao estudo dos princípios no Direito do Trabalho, seja individual, coletivo ou processual<sup>13</sup>.

A recente obra “Princípios Jurídicos do Direito do Trabalho. Individual – coletivo - processual” de Carlos Zangrando conta com o prefácio do emérito professor Amauri Mascaro do Nascimento que destaca a importância dos princípios para o direito do trabalho ser muito maior do que a estipulada no próprio artigo 8º<sup>14</sup> da Consolidação das Leis do Trabalho:

Não há dúvida, todavia, de que são, para o operador do direito, uma *técnica de integração do direito*. Porém, são mais do que isso. Inserem-se na dialética que dinamiza o direito na história. As alterações no sistema legal, quando assumem uma dimensão relevante, devem atuar como base fundamental que se reflita sobre o raciocínio dogmático. Devem ser pensados também em função da nova realidade legislativa que se põe diante do doutrinador, solução que nos parece, na perspectiva do direito positivo, coerente, a menos que se admita um abismo entre o sistema legal e o sistema dogmático. Sob essa perspectiva, e ao contrário da posição da nossa lei (CLT, art. 8º) que os reduz a uma técnica para suprir lacunas, os princípios devem assumir uma função diretiva do sistema.

Além das referidas obras que são específicas no trato dos princípios do direito do trabalho, todo estudo de fôlego sobre o direito do trabalho destaca ao menos um capítulo para o estudo dos princípios. Neste sentido, merece destaque o livro “Direito do Trabalho” de autoria da doutoranda, professora e juíza Federal do Trabalho, Cassar (2010), que destaca dois capítulos para cuidar do tema princípios, e adverte que “é bom lembrar que os princípios do Direito do Trabalho

---

<sup>13</sup> Nesta esteira podem-se citar, a título ilustrativo, as obras “Princípios de Direito Individual e Coletivo do Trabalho” do Ministro do Tribunal Superior do Trabalho, Mauricio Godinho Delgado, “Os Princípios de Direito do Trabalho na Lei e na Jurisprudência” do Juiz e Pesquisador, Francisco Meton Marques de Lima.

<sup>14</sup> Art. 8º do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (CLT): - As autoridades administrativas e a Justiça do Trabalho, na falta de disposições legais ou contratuais, decidirão, conforme o caso, pela jurisprudência, por analogia, por equidade e outros princípios e normas gerais de direito, principalmente do direito do trabalho, e, ainda, de acordo com os usos e costumes, o direito comparado, mas sempre de maneira que nenhum interesse de classe ou particular prevaleça sobre o interesse público

se aplicam a todos os empregados, inclusive àqueles excluídos da CLT, como os domésticos (p.174)”.

Não menos importante é o estudo dos princípios no ramo do direito da seguridade social (cujo princípio fundamental é a solidariedade social), que, aliás, possui inúmeros vínculos com o direito do trabalho. Neste sentido, basta trazer a luz de Martinez (2011, p. 46), que escreveu monografia sobre o tema:

Em Direito Social, acima de qualquer outro ramo jurídico consolidado no tempo, o seu [princípio] estudo é necessário, pois eles suprem inúmeras e visíveis lacunas do ordenamento jurídico. Daí a menção cotidiana aos princípios de Direito do Trabalho e do Direito Previdenciário. Se eles são importantes em um ramo jurídico amadurecido, mais ainda no ramo em consolidação. Não se veja aí contradição; os princípios também têm papel de luzeiros e abridores de picadas. Apontados os caminhos, eles se afastam de cena, deixando lugar à norma jurídica.

E, tal como sucede com todo o ramo do direito, os livros que estudam o Direito Previdenciário ou o Direito da Seguridade Social reservam espaço para os princípios, como Martins (2009, p. 45) enfatiza que “sendo um ramo específico do Direito, a Seguridade Social também tem princípios próprios”.

Para não ficar apenas no campo da teoria, veja-se um caso prático e muito discutido pela mídia brasileira no momento em que ocorria a presente pesquisa. Trata-se de uma discussão tirada de outra área: o Direito Penal.

Em curto, porém esclarecedor artigo, o professor e mestre em Direito Penal, Nabuco Filho (2010, p. 02) explicitou o porquê de que “quando uma nova lei penal é sancionada, invariavelmente os penalistas têm um calafrio”.

Embora o título do artigo, “Lei penal deve seguir princípios elementares do Direito”, por si só direcione a causa do calafrio, o autor é taxativo ao afirmar que “em geral, as mudanças são para pior, pela falta de noção de princípios

elementares de direito penal ou processo penal. O Direito Penal é um sistema complexo e qualquer modificação legislativa deve ser feita respeitando-se sua coerência (NABUCO FILHO, 2010, p. 02”).

Dentre os exemplos que cita, digno de nota, é o caso recente da lei seca, que pretendia ser mais rigorosa ao estabelecer, pela nova redação dada pela Lei 11.705 de 2008 ao artigo 306 do Código de Trânsito Nacional, o crime de “conduzir veículo automotor, na via pública, estando com concentração de álcool por litro de sangue igual ou superior a 6 (seis) decigramas [...]”. Porém, o legislador esqueceu que vigora no Brasil o princípio constitucional de que ninguém é obrigado a produzir prova contra si e, assim, alguém que se recusa a fazer o exame destinado a auferir a concentração de álcool no sangue não pode ser obrigado a realizá-lo e, via de consequência, não poder ser condenado, já que não será possível saber o nível de álcool por litro de sangue.



### 3.6 PRINCÍPIOS DO DIREITO EDUCACIONAL

Por sua vez, o Direito Educacional, embora careça de um estudo monográfico sobre os seus princípios, conta com estudos que destacam a importância do tema.

Di Dio (1982) foi um dos pioneiros a destacar os princípios do Direito Educacional e para tanto, subdividiu os princípios em existenciais e lógicos, sendo que os lógicos ainda possuem outra divisão, desta feita, em subordinantes (valor-fim) e subordinados (valor-meio).

Em seguida, veio a publicação da “Introdução ao Direito Educacional” de autoria do Prof. Dr. José Augusto Perez, então Titular do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Ainda que não especificamente tenha tratado dos princípios do Direito Educacional, ao discorrer sobre a interpretação do Direito Educacional sublinhou que a interpretação é sempre criadora “e tanto mais criadora será ela se atender a princípios e valores básicos do Direito e do Direito Educacional, necessários a uma aplicação e a uma interpretação ótimas (PEREZ, 1991, p. 119)”. Foi além e destaca que “desses princípios e valores os principais são: viabilidade, eficácia, prudência, congruência, adequação, realismo, concreção, oportunidade, justiça, conveniência, segurança, ordem, equanimidade e analogia (PEREZ, 1991, p. 119)”.

Iniciativa louvável coube à Procuradoria Jurídica da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que na edição de número 07 de 1993 do Caderno de Assuntos Jurídicos deu destaque ao tema “Princípios do Direito Educacional e Institutos Juspedagógicos”. No texto do então chefe da Procuradoria Jurídica - UNEB e professor titular das disciplinas “Estrutura e Funcionamento do Ensino” e de “Legislação Escolar” na Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Pedro

Sancho da Silva, “os princípios do Direito Educacional advêm ora da Constituição ora da própria natureza do processo educativo”.

Com a promulgação da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB, também conhecida por Lei Darcy Ribeiro, foram editadas diversas obras de estudo da nova Lei. Nesta esteira, merecem destaque “A Educação na Constituição de 1998 e a LDB” de autoria de Marcelo Lúcio Ottoni de Castro e “Direito Educacional e Educação no Século XXI” de autoria de Elias de Oliveira Mota. O destaque dado a estes trabalhos tem como principal fundamento o fato de os autores, na qualidade de consultores Legislativo do Senado Federal, terem participado ativamente da elaboração da nova LDB.

Os referidos trabalhos sobre a LDB tratam do tema princípios, não diretamente do Direito Educacional, mas dos princípios e fins da Educação Nacional tal como disciplinados nos artigos 2º e 3º da lei. E ainda que o foco da presente pesquisa não seja os princípios da Educação Nacional, parece que indissociável estes dos princípios do Direito Educacional. Aliás, aqui surge um caminho instigante a percorrer no sentido de que o Direito deve servir à Educação como alicerce do Direito Educacional.

Também, logo após a promulgação da lei 9.394/96 o educador e jurista Edivaldo Machado Boaventura lançou a obra “A Educação Brasileira e o Direito” que aponta os princípios gerais do direito como fonte do Direito Educacional e preferiu destacar no capítulo (p.141) “A Educação na Constituição Federal de 1988” a educação escolar, os objetivos e princípios.

Apenas, neste século XXI, é que se tem notícia de um trabalho com enfoque exclusivo na relação entre princípios e o Direito Educacional. E de forma restrita, posto que o objetivo e a estrutura do trabalho “O princípio da proporcionalidade no Direito Educacional”, de Goldschmidt (2003, p. 11) é “investigar a possibilidade da utilização do princípio da proporcionalidade como meio de interpretação e aplicação do Direito Educacional nas relações jurídicas entre o aluno e o estabelecimento de ensino superior”.

No ano de 2009, duas obras publicadas que, se não se debruçam sobre os princípios do Direito Educacional, não olvidam de sua importância.

Assim, na obra “Direito Universitário e educação contemporânea” que, a despeito de se fixar nos princípios constitucionais insculpidos no art. 206 da Constituição Federal do Brasil, Trindade (2007, p. 31) é taxativa na afirmação de que “os princípios jurídicos trazem ao Direito Educacional bases que permitem a compreensão de uma situação concreta envolvendo a educação, bem como são ferramentas de integração do conjunto de regras e construções ideológicas que permeiam a atividade educacional” e conclui que “cabe a todos que estão envolvidos com a educação observá-los em suas atuações diárias”.

Nesta esteira, Joaquim (2009, p. 181), em sua tese de dissertação para a obtenção do grau de mestre pela Universidade Gama Filho, sob o título “Educação à Luz do Direito”, que foi adaptada na edição do livro “Direito Educacional – História, teoria e prática”, enfatiza que “o Direito Educacional, como ramo da ciência jurídica e disciplina jurídica, também tem os seus princípios juspedagógicos, com mais destaque na Constituição Federal de 1988 (art.206) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (arts. 2º e 3º)”. Porém, o tratamento dado na obra para os princípios do Direito Educacional é bem delimitado pelo autor Joaquim (2009, p. 185):

Pelas limitações e especificidade do presente tema, não cabe discutir de fundo as bases e as (sic) e as relações de todos os princípios fundamentais do Direito Constitucional e do Direito Educacional. Porém, é certo que algo deve ser dito a esse respeito, daí elegermos princípios da liberdade e da igualdade, por tratarem-se de aspirações humanas, que servem de pilares ao Estado democrático de direito na Constituição Federal.

Em 2010 também duas importantes obras. O “Direito Educacional” do doutor Motaury Ciocchetti de Souza, que a par da formação acadêmica do autor, é

enriquecida com a prática de dez anos do autor junto à Promotoria de Justiça de Defesa dos Interesses Difusos da Infância e Juventude da Capital, onde o tema educação respondia por cerca de oitenta por cento do volume de serviços. Referida obra aborda, no capítulo 10, as finalidades e princípios básicos da educação.

E “Direito Educacional – Interpretação do Direito Constitucional à Educação” de Andrade, obra que é a dissertação pela qual o autor conquistou o título de mestre em Direito do Estado. Em referida obra, o autor destaca dois itens “A regência constitucional específica dos artigos 205 e seguintes da Constituição de 1988” (2010, p. 87) e “Identificação dos princípios constitucionais inerentes ao Direito Educacional e relacionamento com outros regimes jurídicos” (p. 102) em que aborda diferentes tópicos relacionados aos Princípios do Direito Educacional, tanto afirma em uma das conclusões de sua obra que “a par de todo o aparelho hermenêutico antes nomeado, alguns princípios juspedagógicos ajudam o exegeta a desvencilhar-se dos problemas que lhe são apresentados (p. 206)”.

E, especificamente sobre os princípios constitucionais do ensino, tem-se a obra de idêntico título de Lellis que deixa explícito o papel dos referidos princípios (2011, p. 169-170):

Como se vê, são os princípios do ensino que possibilitam a união e a não contradição de procedimentos e fins dos dispositivos constitucionais alusivos à educação, sobretudo daqueles referentes à educação escolar. Isto ocorre porque os princípios do ensino, em razão de sua natureza contedística flexível e abstrata, por um lado funcionam como amálgama que liga entre si todas as disposições relacionadas com o tema educação. Por outro lado, enquanto diretrizes interpretativas amplas, são eles que evitam a implosão do subsistema ao servirem como principais instrumentos de combate à antinomia normativa.

Assim, os princípios do ensino são responsáveis por apontar os limites do subsistema constitucional da educação, contribuindo para seu desenho. São os elementos normativos que indicam, ainda que de modo não muito nítido, dada sua natureza fluida, a possibilidade de intensidade eficaz de muitos dos conteúdos contidos no subsistema constitucional da educação e inerentes ao direito global àqueles específicos da educação.

Os princípios de ensino contribuem para a força normativa dos direitos à educação, na medida em que veiculam parâmetros e expressam

referenciais que tornam possível a avaliação do estado de conformidade das ações e omissões dos agentes educativos escolares (Estado, família, escola, professor etc.) e dos alunos à configuração constitucional da educação objetivada no Brasil – sobretudo em sua vertente escolar. Ditos princípios servem de bússola e de balança- explicitamente, no caso da educação escolar e, no que cabível, implicitamente no tocante à educação sócio-familiar- à verificação da adequação das condutas educacionais aos métodos e fins contidos na Lei Suprema de 1988.

A citação do referencial acima serve para destacar que, além da constatação da importância dos princípios para o Direito Educacional, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é sim um princípio consagrado no Direito Educacional Brasileiro.

## 4 ESTUDO DE CASO: A PEDAGOGIA WALDORF E O PRINCÍPIO DO PLURALISMO DE IDEIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

### 4.1 METODOLOGIA

Para o estudo de caso, optou-se pela pesquisa qualitativa, de natureza fenomenológica, por levar em conta a relação sujeito, pesquisador e objeto. Como procedimentos metodológicos adotaram-se a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso: as consultas da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) e de escolas que adotam a Pedagogia Waldorf no Brasil, junto aos respectivos conselhos de educação, visando a dar sustentação jurídica a uma determinada proposta pedagógica, frente às alterações posteriores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que contrariam pressupostos da referida proposta pedagógica.

Segundo Bogdan & Biklen (1982), *In*: Ludke & André (1986):

Pesquisa qualitativa é a que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [onde há] o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (p.11).

Conforme trabalho desenvolvido no Seminário de Pesquisa em Educação, a compreensão da dimensão da pesquisa bibliográfica foi tirada da citação de Lima e Mito in “Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica” (2007, p. 37):

Trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica.

A pesquisa de campo foi realizada na Federação das Escolas Waldorf no Brasil que é uma entidade com personalidade jurídica de direito privado, de caráter humanitário, educacional, social, cultural e pedagógico, sem finalidade lucrativa ou econômica constituída sob a forma de associação isenta de qualquer preconceito ou discriminação de raça, gênero, opção sexual, credo religioso, cor e opção política, que tem sua sede social e foro na Rua São Benedito, 1385 – Alto da Boa Vista – São Paulo – SP, CEP 04735-003 e é regida pelo estatuto social e pelos princípios do movimento internacional da Pedagogia Waldorf.

## 4.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A Pedagogia Waldorf foi criada pelo filósofo e pensador austríaco Rudolf Steiner e é centrada na ênfase à personalidade total que procura acompanhar as características e fases próprias do desenvolvimento físico, anímico e mental da criança de acordo com sua idade, tendo como cerne a educação por setênios e, assim, com o ingresso da criança no primeiro ano escolar sendo feito com 6 anos completos e a completar 7 anos, durante o primeiro ano escolar, e aí iniciar a alfabetização.

No que diz respeito à Pedagogia Waldorf é oportuna a singela definição de Bach Junior em sua tese de doutorado (2012, p. 11):

Dentre os movimentos pedagógicos que surgiram como alternativa à grande formatação que os processos educativos receberam durante sua historicidade, a Pedagogia Waldorf é fundada sobre princípios próprios que estruturam a singularidade de sua metodologia educacional. Seus fundamentos teóricos, filosóficos e antropológicos, elaborados pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), ampliam a concepção de ser humano e de sua finalidade. Estes fundamentos estão focados na questão da liberdade do ser humano.

Conforme já constatado em outros trabalhos, existem, hoje, no mundo, cerca de mil escolas Waldorf, dentre as quais já se encontram mais de 200 Escolas e Jardins estabelecidos nas Américas.

No Brasil, em 1979, o Ensino Fundamental da Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo, SP, foi autorizada pelo parecer 277/79 do Conselho Estadual de Educação a desenvolver experiência pedagógica, nos termos do então em vigor artigo 64 da lei 5692/71, em caráter provisório, pelo prazo de nove anos, a contar de 1979.



Findo o prazo, foi concedida prorrogação por mais três anos, a contar de 1988, o que foi deferido pelo Parecer 435/89 do Conselho Estadual de Educação. Durante todo o período, a escola encaminhou ao colegiado do Conselho Estadual de Educação relatórios anuais de das atividades desenvolvidas. E em 1992, pelo parecer 1493/92, que teve como relator o Conselheiro João Gualberto de Carvalho Meneses, a então experiência pedagógica foi aprovada em caráter definitivo.

E, de lá para cá, surgiram no Brasil por volta de 90 Escolas Waldorf.

Recentemente, duas Leis Federais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para instituírem a *obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade ( Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005) e a ampliação deste nível de ensino para nove anos de duração ( Lei nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006).*

Após diversos debates e divergências entre os sistemas de ensino, o Conselho Nacional de Educação editou as Resoluções nº 1, de 14 de janeiro de 2010 (Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos) e nº 6, de 20 de outubro de 2010 (Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil) que consolidou o denominado “corte etário” para ingresso no 1º(primeiro) ano do Ensino Fundamental: **“Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de 6(seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”**.

Conforme já exposto na introdução, para a maioria das escolas a definição do Conselho Nacional de Educação não causou problema<sup>15</sup> pois as

---

<sup>15</sup> É importante deixar claro que problema aqui se refere à questão de nomenclatura, pois como aponta SILVA ( 2010, p. 105 ) vários outros problemas foram detectados: Já os dados da pesquisa empírica permitem inferir que a ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, atrelada à matrícula de crianças de 6 anos no primeiro ano, vem sendo perpassada por vários conflitos. Grande parte desses conflitos resulta da não alteração da organização pedagógica das escolas, mobiliário inadequado, inexistência ou precariedade de áreas de lazer, divulgação precária da nova forma de organização junto às escolas, transferência das referências da antiga 1ª

crianças que na educação infantil já atuam em classes separadas, apenas viram a transformação do pré-primário em 1º ano do ensino fundamental.

Porém desestabilizou a Pedagogia Waldorf, posto que, segundo a Pedagogia Waldorf, as crianças de 4, 5 e 6 anos de idade não são colocadas em classes diferentes, são um grupo no todo. Isto, no pensamento Waldorf, ajuda a criança a amadurecer, os mais velhos são bem vistos pelos mais novos entre outras coisas porque aprendem a cuidar dos mais novos, e nisso se forma um círculo no qual as crianças desenvolvem esta capacidade de amadurecimento.

Com esta mudança na legislação, ocorre a ruptura desta pedagogia, pois as crianças não estariam mais juntas, o que atrapalharia em seu desenvolvimento.

Ademais há que se considerar que além de escolas com Ensino Fundamental, existem escolas que somente são Jardins (Educação Infantil), com alunos somente até os 6 anos de idade. Para estas escolas, a passagem das crianças com 06 anos incompletos para o ensino fundamental significa a redução do já número reduzido de alunos e, portanto, a própria inviabilidade da escola.

Como estratégia de defender seus ideais pedagógicos e, independentemente das razões políticas que levaram à mudança da lei<sup>16</sup> a Federação das Escolas Waldorf no Brasil decidiu encaminhar consulta ao Conselho Nacional de Educação no sentido de se certificar de sua autorização de adotar a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, somente e exclusivamente para crianças a partir dos 6 (seis) anos completos, ou seja, que a criança apenas se matricule no Ensino Fundamental com 6 (seis) anos

---

série para o 1º ano voltado para as crianças de 6 anos, dificuldades para decidir sobre a matrícula considerando a idade de corte.

<sup>16</sup> seja para melhorar os níveis educacionais, seja até para propiciar aos Estados uma fatia maior do então também recém-criado FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -, algo, aliás, que está causando o interesse político de reduzir o corte etário de 6 para 5 anos de idade, conforme Projeto de Lei 6755/2010),

completados até o dia 31 (trinta e um) do mês de dezembro do ano anterior ao ingresso no Ensino Fundamental.

Além disso, a Federação das Escolas Waldorf no Brasil orientou que as escolas associadas fizessem a mesma consulta, no âmbito dos respectivos Conselhos de Educação, e para tanto encaminhou às escolas a consulta que fez ao Conselho Nacional de Educação para que servisse de modelo.

Aqui, cabe abrir parênteses para explicitar a finalidade e composição dos Conselhos de Educação.

Os Conselhos de Educação sejam municipais, estaduais ou nacional, atuam nos respectivos sistemas de ensino e têm atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao respectivo Poder Executivo, de modo a garantir a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação.

Os Conselheiros exercem função de interesse público, devem possuir reputação ilibada e ter prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura. São escolhidos e nomeados pelos chefes de Governo (Prefeito, Governador e Presidente da República) dentre os indicados em listas elaboradas mediante consulta a entidades da sociedade civil. Aqui, importa destacar que pela pesquisa realizada, afirma-se, sem qualquer dúvida, que a imensa maioria dos conselheiros integrantes dos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional são educadores, mais ainda, estudiosos e conhecedores dos problemas educacionais.

Voltando às consultas, para se ter uma dimensão da complexidade da questão, a consulta que a Federação das Escolas Waldorf no Brasil fez ao Conselho Nacional de Educação, em julho de 2009, após passar por três relatores, somente foi posta em discussão na Câmara de Educação Básica em outubro de 2012, ocasião em que foi retirada de pauta. Posteriormente, voltou à pauta em 06/12/2012, quando se decidiu por uma resposta administrativa com o encaminhamento de estudo elaborado pelo Conselheiro Francisco Cordão.

Importante registrar que, como o grande cerne da questão é o que se designou de “corte etário”, além da balbúrdia dos sistemas de ensino quanto à sua fixação, há um movimento de uma parcela da sociedade, postulando exatamente o contrário dos interesses da Pedagogia Waldorf, ou seja, ao invés de atrasar o ingresso no Ensino Fundamental, pretendem a antecipação deste ingresso.

Tanto que, no decorrer da pesquisa, ocorreu a decisão proferida pela 2ª Vara Federal da Seção Judiciária de Pernambuco, de lavra do Juiz Federal Claudio Kitner, nos autos da ação civil pública (processo n. 0013466-31.2011.4.05.8300<sup>17</sup>) movida pelo Ministério Público Federal de Pernambuco, que suspendeu as Resoluções de nº 01, de 14/01/2010, de nº 06, de 20/10/2010, e de outras normas que a elas se seguiram de igual conteúdo, permitindo a regular matrícula no Ensino Fundamental, em todas as instituições de ensino do País, das crianças menores de 6(seis) anos de idade em 31 de março do ano letivo a ser cursado.

Da referida decisão, o que reflete na presente pesquisa, é que, concorde-se ou não, o fundamento maior é justamente outro princípio:

As resoluções em destaque põem por terra a isonomia, deixando que a capacidade de aprendizagem da criança individualmente considerada seja fixada de forma genérica e exclusivamente com base em critério cronológico que não tem qualquer cientificidade comprovada. Afinal, permitir que seja matriculado um menor de seis anos de idade completados até 31 de março do determinado ano letivo que se inicia e deixar de fazê-lo em relação a outro educando que completaria a referida idade um dia ou um mês depois, por exemplo, redundaria em patente afronta ao princípio da isonomia, sustentáculo da sociedade democrática informada pela Constituição da República, além de macular a dignidade da pessoa humana, ao obrigar crianças que não se incluem na faixa etária definida no critério das destacadas Resoluções a repetirem de ano, obstando o acesso ao Ensino Fundamental, nível mais elevado, ainda que seja capacitado para o novo aprendizado.

---

<sup>17</sup> Disponível em:

<http://www.prpe.mpf.gov.br/internet/layout/set/print/Ascom/Noticias/2012/Sentenca-garante-acesso-de-criancas-menores-de-seis-anos-ao-ensino-fundamental.Acesso> em 20 abr 2012.

Desta forma, é de suma importância evidenciar o contexto do momento vivido pela sociedade brasileira, em termos de mudanças na legislação educacional, em que se desenvolveu a presente pesquisa. Pois, é preciso ficar claro que, após a promulgação das leis que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que concerne a duração do Ensino Fundamental e a data de ingresso no referido ensino, houve uma árdua tarefa do Conselho Nacional de Educação de se estabelecer uma diretriz para o que se denominou “corte etário”, ou seja, data de ingresso, diga-se obrigatório, no Ensino Fundamental. Isto porque, até então, cada sistema de ensino fixou uma data, de forma a ocorrerem disparidades em todo o território nacional.

E, ainda que em 2010, com a edição das Resoluções de nº 01 de 14/01/2010 e de nº 06 de 20/10/2010 o Conselho Nacional de Educação tenha dado um norte, ou melhor, fixado um ponto de referência, qual seja, ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental com 06 anos completos até 31 de março do ano de matrícula, referidas resoluções ou foram questionadas por contrariarem determinadas concepções pedagógicas (como no caso da Pedagogia Waldorf) ou foram questionadas justamente por estipular uma data de corte (com os mesmos fundamentos da ação civil pública proposta pelo do Ministério Público Federal de Pernambuco, conforme já citado).

### 4.3 ANÁLISE DE DADOS

A consulta modelo que a Federação das Escolas Waldorf no Brasil elaborou tanto para, em nome próprio postular perante o Conselho Nacional de Educação, bem como para servir de base para as consultas das escolas em nome próprio perante os respectivos sistemas de ensino, expressamente consignou, em tópico denominado “DO ENFOQUE CONSTITUCIONAL”, o princípio da liberdade, traduzido “na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (inciso II, do art. 206 da Constituição Federal), bem como o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (inciso III do art. 206 da Constituição Federal). Inclusive, como base, trouxe as palavras do ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Franciulli Neto, ao julgar caso envolvendo a pretensão de se educar em casa (Mandado de Segurança nº 7.407/2000 – DF):

É de ver, assim, que tem o indivíduo a faculdade de se educar segundo a própria determinação, desde que o método escolhido proporcione seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Segundo essa lógica, a própria Constituição de 1988, expressamente, permitiu “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Tal circunstância, todavia, como acima mencionado, não impede que para se atingir o escopo do processo educacional, utilize-se a sociedade de outros instrumentos e métodos, a para da existência da escola tradicional.

Durante a presente pesquisa, foram analisadas as respostas emitidas pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (parecer 977/2009 aprovado em 29.9.2009), Conselho Estadual de Educação do Paraná (parecer 465/2009 aprovado em 10.11.2009), Conselho Estadual de Santa Catarina (parecer 476/2009 aprovado em 15.12.2009), Conselho Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso (parecer 052/2010 aprovado em 25.02.2010), Conselho Municipal

de São Paulo (parecer 156/2010 aprovado em 04/03/2010), Conselho Estadual de Educação de São Paulo (parecer 440/2011 aprovado em 07/12/2011), Ofício nº 152 do Conselho Nacional de Educação, com o estudo apresentado pelo Conselheiro Francisco Aparecido Cordão de 09 de dezembro de 2011.

Uma primeira constatação, que precisa ser destacada, é que os únicos pareceres que, de uma forma ou de outra, não adentram, ainda que superficialmente, no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas foram os do Município de São Paulo e do Estado de São Paulo.

Cada um seguiu a trilha de apontar e observar deliberações anteriores proferidas de forma abrangente para os respectivos sistemas de ensino. Assim, caminhou o Conselho Municipal de Educação ao destacar a deliberação CME<sup>18</sup> nº 03/06 e o Conselho Estadual de Educação ao invocar as deliberações CEE<sup>19</sup> nºs 61/2006 e 73/2008.

Também de se constatar que referida fundamentação acabou por criar uma discrepância de entendimento entre o CEE de São Paulo e o CME, visto que, pelo CEE para as escolas que adotam a Pedagogia Waldorf, a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental ocorrerá para os alunos com 6 (seis) anos completos até o primeiro dia do ano de matrícula, ao passo que pelo CME, a referida matrícula ocorrerá para os alunos com 6 (seis) anos completos até o início do ano letivo do ano da matrícula.

Ou seja, uma escola que possui apenas a Educação Infantil não pode matricular crianças que completem 06 (seis) anos de idade nos meses de janeiro e fevereiro do ano da matrícula, mas estas crianças não serão matriculadas no Ensino Fundamental, pois, conforme parecer do CEE de São Paulo, as escolas que possuem Ensino Fundamental só aceitam matrículas com 06 (seis) anos completos até o primeiro dia do ano da matrícula.

---

<sup>18</sup> Conselho Municipal de Educação

<sup>19</sup> Conselho Estadual de Educação

Veja-se o absurdo. Em termos práticos significa que os pais de uma criança que complete 06(seis) de idade nos meses de janeiro e fevereiro ao optarem pela Pedagogia Waldorf somente poderão matricular a criança na Educação Infantil de uma escola que tenha Ensino Fundamental (pois esta escola se submete as regras do CEE) e não em uma escola que tenha somente a Educação Infantil (pois esta escola se submete as regras do CME).

Referida distorção é objeto de nova consulta de escolas junto ao Conselho Municipal de São Paulo e inclusive de inquérito civil por parte do Ministério Público Estadual que faz constar em sua portaria: *“tendo em vista que a Lei Maior garante também o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”*.

O parecer 877/2009, do CEE de Minas Gerais, aprovado em 29.9.2009, que teve a relatoria da conselheira Irene de Melo Pinheiro, destaca em sua fundamentação:

Em arremate, o conjunto dessas considerações, com respeito à utilização da Pedagogia Waldorf, leva a concluir que:

- toda a doutrina decorrente da LDBEN n 9394/96 caminha no sentido de dar ampla liberdade aos estabelecimentos de ensino na definição, tratamento metodológico, amplitude e denominação dos conteúdos curriculares;
- as regras de elaboração do projeto pedagógico são fundamentalmente expressões da autonomia da escola e meio para atingimento dos objetivos do curso, sua marca registrada;
- ora, se a escola tem autonomia para desenvolver sua própria concepção pedagógica, por ele idealizada, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal é reiterado pela LDBEN n 9394/96, ela tem, sem qualquer ressalva, o direito de adotar a metodologia que lhe aprover;
- se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base na “Pedagogia Waldorf”, a lógica obriga que os componentes ditos obrigatórios sejam oferecidos da mesma forma.

Pelo parecer CEE/CEB<sup>20</sup> n<sup>o</sup> 465/09, aprovado em 10/11/2009, com relatoria do conselheiro José Reinaldo Antunes Carneiro, o CEE do Estado do Paraná destacou:

---

<sup>20</sup> Câmara de Educação Básica



É importante resgatar-se o artigo 206 da Constituição Federal e o artigo 3º da LDB que dispõem sobre a liberdade de ensinar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, do respeito à liberdade e apreço à tolerância....

(....)

Assim, as leis apresentam o caráter de pluralismo de concepções pedagógicas, da liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, o que permite a oferta de espaços escolares diferentes entre si, favorecendo o encontro dos anseios da população com a identidade pedagógica que busca.

A consulta ao Conselho Estadual de Santa Catarina chama a atenção pelo fato de que a consulta feita pela Escola Waldorf Anabá somente foi aceita em grau de recurso.

Isto porque, o voto do conselheiro Pedro Ludgero Averbeck, ao relatar o parecer nº 353 (aprovado em 06/10/2009), com fundamento na diretriz do CNE<sup>21</sup>, determinou à Escola adequar o seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar às normas vigentes.

Quanto ao tema do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas limitou-se a destacar no item 7.3 de fls. 4 que “ A lei nº 11.114/2005 e Lei nº 11.274/2005 (sic) mantêm os princípios postos no art. 206, incisos I, II, III,...

A Escola recorreu e fundamentou seu recurso no seu projeto político – pedagógico, e a autonomia que este representa. Citou, para tanto, diversos textos de educadores como “O Projeto Político Pedagógico: paradigmas, pressupostos e propostas” de Marly De Luca, “O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania” de Moacir Gadotti, “Projeto Político-Pedagógico: uma perspectiva de identidade no exercício da autonomia” de José Luis Salmaso e Raquel Maria Bortone Fermi e “Projeto político-pedagógico: uma perspectiva de identidade no exercício da autonomia” de Mara Luz Sisson de Castro e Flávia Obino Corrêa Werle.

---

<sup>21</sup> Conselho Nacional de Educação

Cabe destacar, dos textos acima, trecho da citação do artigo de Gadotti (fl. 2 do recurso):

[...] Como vimos, o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela **diversidade**. Cada escola é resultado de uma (sic) processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época. Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas. Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo. A **autonomia** e a **gestão democrática** da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político pedagógico.

E, como resultado do recurso, veio o extremamente fundamentado parecer 476, aprovado em 15/12/2009, do Conselho Estadual de Santa Catarina, de relatoria da conselheira Solange Sprandel da Silva, tirado do recurso ao parecer 353:

Ao avocarmos princípios constitucionais educacionais, o Projeto Pedagógico da Escola Waldorf encontra guarida no inciso III do artigo 206 da Constituição Federal:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios;

(...)

III. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

(...)

No mundo jurídico, um princípio mostra-se como o próprio fundamento do Direito e da proteção aos direitos, vinculando-se à ideia de Justiça. Um Princípio expressa as contingências históricas e as vibrações da vida social à luz dos condicionamentos fáticos, jurídicos e axiológicos. O descumprimento de um Princípio é uma afronta aos valores fundamentais da Sociedade e ao Sistema Jurídico. Nesse sentido, Bandeira Mello (BANDEIRA DE MELLO, Celso Antonio. Elementos do direito administrativo, p.230) escreve que, violar um Princípio é muito mais grave do que transgredir uma norma. Constitui-se em ilegalidade ou inconstitucionalidade, conforme o escalão do Princípio atingido, porque representa a insurgência contra todo sistema, a subversão de seus valores fundamentais.

Como Direito inalienável do cidadão, a Educação como direito social ocorre em ambientes e tempos pedagógicos diferentes, tendo em vista

demandas diferenciadas, e somente se configura como educação escolar em razão de a criança ter acesso a um saber de base científica. A Pedagogia Waldorf, com base na antroposofia, compreende o homem dentro do universo, sem desconsiderar o rigor científico necessário ao desenvolvimento do raciocínio e metodologia pedagógica. Ao defender a infância (primeiro setênio), o faz com base científica, cujos resultados positivos estão registrados nos 50 anos de existência e aplicação da Pedagogia Waldorf. O papel da educação, na práxis pedagógica, está na responsabilidade de indicar o que é secundário e o que é essencial, quais os conhecimentos fundamentais a serem dominados e a partir de que idade as crianças ganharão autonomia para desenvolver conhecimentos elaborados. A Pedagogia Waldorf visa à construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo, na solidariedade e numa cultura de paz, superando a ideia ilusória de uma iniciação precoce como possibilidade de garantir sucesso no processo escolar.

O parecer 052/2010, aprovado em 25/02/2010, pelo Conselho Estadual do Mato Grosso do Sul, de relatoria do conselheiro Walter Miranda Fonseca:

Julgo interessante citar aqui que as decisões pretéritas adotadas pela Câmara e concernente ao tema foram sempre no sentido de antecipar o ingresso dos pequenos na vida escolar e ficou consagrado por essas mesmas decisões a sua impropriedade e inadequação, ressaltando-se tão somente o princípio do não retrocesso do estudante. Nesta oportunidade, opostamente a instituição postulante pretende postergar o ingresso ao Ensino Fundamental até que o estudante complete 07 anos de vida.

A recente norma consubstanciada na Resolução Normativa n 02/2009, traz em seu bojo o artigo que transcrevo adiante e que, a meu sentir, permite que projetos diferenciados sejam admitidos em nosso sistema, desde que estejam conformes aos demais regramentos preconizados pelo manancial de resoluções deste colegiado e obviamente aos preceitos legais vigentes.

*Art. 3º – A educação Básica poderá organizar-se em anos/séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.*

E, o estudo de lavra do presidente da Câmara de Educação Básica do CNE, Cordão aponta:

O ensino Waldorf aborda todos os aspectos legais da educação escolar de uma forma única e ampla. O currículo é planejado para atender as diversas etapas do desenvolvimento da criança. Os professores se dedicam a criar um entusiasmo interior genuíno pela aprendizagem, o que é essencial para o sucesso educacional sem haver trocas materiais como as notas. As crianças do maternal e jardim de infância aprendem principalmente através da imitação e imaginação, pois o objetivo dessa etapa da educação Básica é, exatamente, desenvolver na criança pequena um senso de admiração e reverência por todas as coisas da natureza e nas relações humanas. Esta ação cria uma ansiedade pelos assuntos acadêmicos que virão a seguir, a partir do Ensino Fundamental.

Este é o contexto no qual deve ser analisada a solicitação da federação das Escolas Waldorf, pois a Constituição Federal elege como uma das Diretrizes para a organização do Sistema Educacional o princípio da liberdade, traduzido como “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Neste sentido é que deve ser visto o Inciso II do Artigo 206 da Constituição Federal. Aliado ao princípio da liberdade, o ordenamento constitucional assegura, no inciso III do mesmo Artigo 206 da Constituição Federal a coexistência ou pluralismo de concepções pedagógicas e de instituições públicas e privadas de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo acompanhar e estudar as postulações das Escolas Waldorf e da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, perante os órgãos regulatórios, e extrair indicações para verificar se o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, inserido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, serve de sustentação para a concepção pedagógica denominada Waldorf, frente às modificações legislativas que alteraram as idades de permanência e o ingresso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O problema que direcionou a pesquisa foi: **Como compreender o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e de que maneira se dá a sua interpretação e aplicação no Direito Educacional?**

O ponto de partida foi a hipótese de que a aplicação do princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previsto no inciso III do artigo 206 da Constituição Federal de 1.988 e no inciso III do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) é fundamento para a preservação da Pedagogia Waldorf, tal como instituída, e em vigor no país desde 1954, mesmo diante das alterações sofridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelas Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06, que ampliaram o Ensino Fundamental para 09 (nove) anos e tornaram obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental, aos seis anos de idade.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, de natureza fenomenológica e como procedimentos, foram realizados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso, no que diz respeito à Pedagogia Waldorf e ao Princípio do Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

A pesquisa bibliográfica propiciou a sustentação teórica à pesquisa e, neste sentido, evidenciou pontos cruciais de intercessão entre o Direito e a Educação.

Nesta linha, é inexorável que o Direito Educacional, enquanto ramo do Direito tem seu valor máximo a educação que, segundo a Constituição Federal, tem como fins o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A pesquisa demonstrou que os alicerces que sustentam a educação para que se atinjam os referidos fins são, exatamente, os princípios constitucionais que compõem o Direito Educacional, dentre estes, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

O referencial teórico caminhou no sentido de apontar que a interpretação do Direito Educacional, para além da hermenêutica utilizada pelos demais ramos do Direito, demanda alguns cuidados cruciais, como o foco nos sujeitos envolvidos na educação e a consideração da previsão constitucional da educação como direito social fundamental que impõe a necessária observância da teoria da interpretação constitucional, com destaque aos princípios constitucionais. Princípios constitucionais que, conforme a pesquisa revela, são dotados, na atual fase do Direito, de força normativa e clamam pela aplicação de plano no caso concreto. O princípio constitucional específico do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, conforme os pressupostos teóricos da área da educação refere-se, *prima facie*, ao valor consagrado na Constituição Federal de uma sociedade pluralista, ou seja, que envida inarredável tratamento isonômico na efetiva concretização da diversidade e heterogeneidade .

No que diz respeito à educação, aqui entendida como o processo sociocultural que ocorre de forma geral, por toda a vida e, de forma particular, na escola, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas determina que, aos sujeitos do ato educativo, seja reconhecida e respeitada a liberdade da escolha de como se concretizará o ensino.

Neste sentido, todas as diretrizes e bases da educação, insculpidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, caminha no sentido de dar ampla liberdade aos estabelecimentos de ensino na definição, tratamento metodológico, amplitude e denominação dos conteúdos curriculares.

Ao pretender instituir data de ingresso no ensino fundamental que cria inegável ruptura na Pedagogia Waldorf, além do desrespeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, há flagrante afronta a todo o conjunto harmônico de diretrizes e bases da educação.

Tal assertiva foi cabalmente demonstrada no decorrer da pesquisa, pois ao reiterar o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há uma nítida interligação deste princípio com outros dispositivos que estão coerentemente entrosados para a sua devida operacionalização no dia a dia da atividade escolar.

Conforme já citado no decorrer da pesquisa, têm-se interligados com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, afora os demais princípios de ensino, a organização da educação nacional que, no art. 12 da LDB, confere aos estabelecimentos de ensino a incumbência (no sentido de competir, incumbir, caber) de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

E, quanto às disposições gerais para a educação básica, há a previsão, nos termos do artigo 23 da LDB, de que a Educação Básica poderá organizar-se em séries, anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, não só com base na idade, mas com base na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Acrescente-se, ainda, por último e não menos importante, a previsão contida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de

dezembro de 1948<sup>22</sup> de que “os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”. Previsão esta que também é reforçada no Estatuto da Criança e Adolescente (lei 8.069 de 13/07/90) ao assegurar aos pais o direito de “ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Diante disso, a pesquisa evidencia que, qualquer interferência que afronte o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, deverá ser rechaçada de plano.

Em termos jurídicos, por se revestir de flagrante ilegalidade, ao afrontar princípio constitucional de envergadura máxima no ordenamento jurídico e fundamental na interpretação e aplicação do Direito Educacional.

Em termos pedagógicos, por ferir as diretrizes e bases da educação que se sustentam na autonomia das escolas, liberdade dos pais e gestão democrática do ensino.

O estudo da problemática enfrentada pelas escolas que adotam a Pedagogia Waldorf permite concluir, enfim, que as Políticas Públicas de Educação somente serão válidas se, e quando, respeitarem os princípios constitucionais informadores, normativos e interpretativos que compõem o Direito Educacional e também as diretrizes e bases da educação nacional.

---

<sup>22</sup> Disponível em [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 12 jul 2012.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de Almeida. Os princípios constitucionais entre deontologia e axiologia: pressupostos para uma teoria hermenêutica democrática. In: *Revista Direito GV*. vol.4 n. 2 São Paulo July/Dec. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322008000200007>. Acesso em: 12 jul 2012.

ANDRADE, Cássio Cavalcante. *Direito Educacional*. Interpretação do Direito Constitucional à Educação. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

ANDRADE, Marcelo. Sobre o Pluralismo, Verdade e Tolerância: Diálogos Epistemológicos e Éticos para uma Educação Intercultural. In: *Revista Educação & Sociedade*. vol.32 n.117 Campinas out./dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400011>. Acesso em: 12 jul 2012.

ÁVILA, Humberto. A distinção entre princípios e regras e a redefinição do dever de proporcionalidade. In: *Revista Diálogo Jurídico*. Ano I – vol. I – n.º. 4 – julho de 2001 – Salvador – Bahia – Brasil. Disponível em: <http://www.direitopublico.com.br/revistas/10302806/dialogo-juridico-04-julho-2001-humberto-avila.pdf>. Acesso em: 16 jun 2012.

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: A Escola de Cara Nova. *Planejamento*. São Paulo: SE/CENP, 2000.

BACH Junior, Jonas. *A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner* / 2012. [Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná – Curitiba], 2012.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. Fundamentos da Educação. In MENESES, J.G. de C. et al. *Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão*. São Paulo; Pioneira Thomson Learning, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *A Educação Brasileira e o Direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BRANCATO, Ricardo Teixeira. *Instituições de direito público e de direito privado*. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos; 20).

\_\_\_\_\_. *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e base da educação nacional, Lei nº 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo*. 4ª ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BULOS, Uadi Lammêgo. *Constituição Federal anotada*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASSAR, Vólia Bomfim. *Direito do Trabalho*. 4ªed. Niterói-RJ: Impetus, 2010.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. Brasília: André Quicé Editor, 1998.

CATÃO, Francisco, *A Educação no Mundo Pluralista: por uma educação da liberdade*. São Paulo: Paulinas, 1993.

DELGADO, Maurício Godinho Delgado. *Princípios de Direito Individual e Coletivo do Trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Ltr, 2010.

DI DIO, Renato Alberto Teodoro. *Contribuição à sistematização do Direito Educacional*. Taubaté-SP: Imprensa Universitária, 1982.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

GALUPPO, Marcelo Campos. Os princípios jurídicos no Estado Democrático de Direito: ensaio sobre o modo de sua aplicação. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, a. 36 n. 143 jul./set.1999, p.195.

GARCIA, Maria. Competência Legislativa. In. PEREIRA, Antonio Jorge da Silva et AL (coord.). *Direito Educacional: Aspectos Práticos e Jurídicos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

GOLDSCHMIDT, Rodrigo. *O princípio da proporcionalidade no Direito Educacional*. Passo Fundo: UPF, 2003.

GRAU, Eros Roberto. *A Ordem Econômica na Constituição de 1988*. Interpretação e Crítica. São Paulo: Malheiros, 1998.

JOAQUIM, Nelson. *Direito Educacional Brasileiro História. Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LARENZ, Karl. *Metodologia da Ciência do Direito*. Tradução de José Lamago. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LELLIS, Lélío Maximino Lellis. *Princípios Constitucionais do Ensino*. São Paulo: Lexia, 2011.

LIMA, Francisco Meton Marques de Lima. *Os Princípios de Direito do Trabalho na Lei e na Jurisprudência*. 2ª ed. São Paulo: Ltr, 1997.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In *Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007*

LOPES, Mauricio Antonio Ribeiro Lopes. Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394, de 20.12.1996: jurisprudência sobre educação. São Paulo: *Revista dos Tribunais*, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Paulo César Machado de Macedo. *A Pedagogia Waldorf e o Pluralismo de Concepções Pedagógicas*. São Paulo: Scortecci, 2007.

MARTINEZ, Vladimir Novaes. *Princípios de Direito Previdenciário*. 5ª ed. São Paulo: LTr, 2011.

MARTINS, Sergio Pinto. *O Pluralismo do Direito do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. *Direito da Seguridade Social*. 28ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASTRODI, Josué. *Direitos Sociais Fundamentais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MAZZOTTI, Marcelo. *As escolas e os métodos de interpretação da lei*. Barueri, SP: Minha Editora, 2010.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2007.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. Direito da Educação. In FRANÇA, R. Limongi (coord.). v.26 *Enciclopédia Saraiva do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1979.

\_\_\_\_\_. Educação e Cultura na Constituição Brasileira. In. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* -v.65 n. 151 set./dez 1984. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

MESSEDER, Hamurabi, *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996 com mais de 500 questões de provas anteriores*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007. (Série Provas e Concursos).

MOTA, Elias de Oliveira Mota. *Direito Educacional e Educação no Século XXI*. UNESCO, Brasília, 1997.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O Direito à Educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NABUCO FILHO, José. Lei Penal deve seguir princípios elementares do Direito. In: *Jornal Diário de Notícias*. São Paulo. 1-4 out. 2010.

NADER, Paulo. *Introdução ao Estudo do Direito*. 4ªed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. *Manual de introdução ao estudo de direito: com exercícios para sala de aula e lições de casa*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *O princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana*. São Paulo: Saraiva, 2002.

ORESTES, Talitha Lessa. *Noções de Autonomia em educação escolar: discurso acadêmico no Brasil (1978-2002)*. 2011. [Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo], 2011.

OYAMA, Lurdes Keiko. Oyama. *A Educação na Constituição de 1988: o processo educacional e a educação contemporânea*. 2009. [Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo], 2009.

PAREYSON, L. *Verdade e Interpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEREZ, José Augusto. *Introdução ao Direito Educacional*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1991.

PIERDONÁ, Zélia Luiza. Objetivos Constitucionais da Educação e sua Relação com os Fundamentos do Estado Brasileiro. In: FERREIRA, Dâmares (coord). *Direito Educacional em Debate*. Volume I. São Paulo: Cobra, 2004

PONTES, Alan Oliveira. *O Princípio da Solidariedade Social na Interpretação do Direito da Seguridade Social*. 2006. [Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo], 2006.

RANIERI, Nina Beatriz. *Educação Superior, Direito e Estado*. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2000.

RODRIGUES, Daniel C. Pugliusi. O resgate da Justiça na Hermenêutica. *Revista Prática Jurídica*, Brasília, n.115, p.36-41, outubro. 2011.

RODRIGUES, Américo Plá. *Princípios de Direito do Trabalho*. 3ªed. São Paulo: Ltr, 2002.

ROSS, Alf. *Direito e Justiça*. 1ª ed. Bauru-SP: EDIPRO, 2003.

SACCONI, Luiz Antonio. *Grande Dicionário Sacconi: da língua portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico*. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Concepção Pedagógica. sitio do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR)*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica.htm)> . Acesso em: 07 de jun 2012.

SILVA, Antonia Almeida Silva; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Ensino Fundamental de Nove Anos: política de integração ou de conformação social. In *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 97-107 , jan.-jun. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.5i1.097107>. Acesso em 12 jul 2012.

SILVA, Marcos Wanderley da. *Princípios Constitucionais Afetos à Educação*. São Paulo: SRS, 2009.

SILVA, Jair Militão da. *A Autonomia da Escola Pública*. 7 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

SILVA, Pedro Sancho. *Princípios do Direito Educacional e institutos jus pedagógicos*. Salvador: Projur/Uneb. 1993, (Caderno de Assuntos Jurídicos n. 7).

SINGER, Paul. Poder, Política e Educação. In *Revista Brasileira de Educação* Jan/Fev/Mar/Abr 1996 nº 1.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n01/n01a02.pdf>>. Acesso em: 11 de jul de 2012.

SOUZA, Motauri Ciocchetti de. *Direito Educacional*. São Paulo: Verbatim, 2010.

TARTUCE, Flávio. *Manual de Direito Civil*. São Paulo: Método, 2011.

TORRES, Ricardo Lobo; KATAOKA, Eduardo Takemi; GALDINO, Flavio (Organizadores). TORRES, Silvia Faber (supervisora). *Dicionário de Princípios Jurídicos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

TRINDADE, André (coord.). *Direito Educacional – só uma ótica sistêmica*. Curitiba: Juruá, 2007.

\_\_\_\_\_. *Direito Universitário e educação contemporânea*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Educação para um mundo multicultural. In: DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10ª ed. Brasília, DF: Cortez, 2006.

STEFANO, Isa Gabriela de Almeida Stefano. *Tudo o que você precisa ouvir sobre Direito Educacional*. Audiolivro. São Paulo: Saraiva, 2011.

WINCH, Christopher; GINGEL, John. *Dicionário de Filosofia da Educação*. São Paulo: Contexto, 2007.

ZANGRANDO, Carlos. *Princípios Jurídicos do Direito do Trabalho. Individual – coletivo – processual*. São Paulo: LTr, 2011.

### **Legislação Citada**

Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

### **Pareceres**

*Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais* (parecer 977/2009 aprovado em 29.9.2009).

*Conselho Estadual de Educação do Paraná* (parecer 465/2009 aprovado em 10.11.2009).

*Conselho Estadual de Santa Catarina* (parecer nº 353 aprovado em 06/10/2009 e parecer 476/2009 aprovado em 15.12.2009).

*Conselho Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso* (parecer 052/2010 aprovado em 25.02.2010).

*Conselho Municipal de São Paulo* (parecer 156/2010 aprovado em 04/03/2010).

*Conselho Estadual de Educação de São Paulo* (parecer 440/2011 aprovado em 07/12/2011)

*Ofício nº 152 do Conselho Nacional de Educação*, com o estudo apresentado pelo Conselheiro Francisco Aparecido Cordão de 09 de dezembro de 2011.

### **Resoluções do Conselho Nacional de Educação**

nº 1, de 14 de janeiro de 2010

nº 6, de 20 de outubro de 2010

### **Sites Pesquisados**

<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>. Acesso em 21 nov 2010.

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra>. Acesso em 21 nov 2010.